

Mariusz Granosik, Anita Gulczyńska, Renata Szczepanik
(Uniwersytet Łódzki)

Przekształcanie klimatu społecznego ośrodków wychowawczych dla młodzieży nieprzystosowanej społecznie (MOS i MOW), czyli o potrzebie rozwoju dyskursu profesjonalnego oraz działań upełnomocniających

1. Wprowadzenie

Znacząca część młodych ludzi ma problemy z bezkolizyjnym włączaniem się w życie społeczne. Część przyczyn tego niekorzystnego zjawiska leży w samej dynamice zmian współczesnego świata, ale ważna ich część jest związana z niedoskonałym funkcjonowaniem instytucji, które mają ów problem rozwiązywać. Celem niniejszego tekstu jest wskazanie potencjalnych kierunków zmian w pracy wychowawczo-resocjalizacyjnej oraz zaprezentowanie propozycji działań (wraz z warunkowaniami aplikacyjnymi), które mogą do nich prowadzić.

Treści artykułu odnoszą się bezpośrednio do wyników badań przeprowadzonych w ramach projektu realizowanego przez Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego „Terapia przez rozwój. Program rozwoju sieci placówek dla młodzieży zagrożonej przedwczesnym wypadnięciem z systemu oświaty”¹. Badania były prowadzone od marca do końca maja 2014 r. w łódzkich ośrodkach wychowawczych dla młodzieży nieprzystosowanej społecznie oraz w niemieckich placówkach pracy pozaszkolnej zarządzanych przez organizację Jugendhaus (partnera ze Stuttgartu).

Głównym przedmiotem rozpoznania diagnostycznego były elementy klimatu społecznego młodzieżowych ośrodków socjoterapii (MOS) i młodzieżowych ośrodków wychowawczych (MOW), które tworzą warunki pozwalające na działania na rzecz zapobiegania przedwczesnemu wypadaniu nieletnich z systemu szkolnego oraz ich wspierania

¹ Projekt finansowany przez Europejski Fundusz Społeczny w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Poddziałanie 9.1.2.

w planowaniu ścieżki edukacyjno-zawodowej. Celem prowadzonych analiz była charakterystyka wybranych obszarów klimatu społecznego instytucji oraz działań podejmowanych na rzecz wspierania kariery zawodowej wychowanków, co miało pozwolić na wskazanie kierunku zmiany (modelowa konceptualizacja oraz próba częściowej aplikacji).

Ogólną strategię badań wyznaczało pojęcie klimatu społecznego, rozumianego za M. Konopczyńskim jako „układ stosunków interpersonalnych i wzajemne relacje osobowe personelu wychowawczego i administracyjnego oraz innych osób z najbliższego środowiska”². Tak rozumiany klimat społeczny, będąc przedmiotem diagnozy, nie miał rozstrzygająco wskazywać tego, czemu badacze mieli się przyglądać czy o co pytać, ale uwrażliwiał ich na pewien wymiar życia społecznego instytucji – wymiar komunikacji między podmiotami współtworzącymi w interakcjach życie społeczne instytucji.

Biorąc pod uwagę znaczenie kontekstu dla przebiegu procesów komunikacyjnych, kluczowe dla interpretacji danych interakcyjnych były fizyczne, personalne, symboliczne oraz makrosystemowe (formalno-prawne i organizacyjne) uwarunkowania komunikacji w badanych instytucjach.

Zasadnicza część materiału empirycznego pochodziła z obserwacji oraz badań ankietowych wśród wychowanków oraz wychowawców i nauczycieli łódzkich MOS i MOW.

W Łodzi badania diagnostyczne były realizowane w trzech młodzieżowych ośrodkach socjoterapeutycznych (MOS) oraz dwóch młodzieżowych ośrodkach wychowawczych (MOW). We wszystkich placówkach badaniami ankietowymi objęto cały personel wychowawczy (wychowawcy i nauczyciele) oraz wychowanków powyżej 12. roku życia. Ogółem w badaniu ankietowym wzięły udział 263 osoby, w tym 95 wychowawców/nauczycieli i 168 wychowanków. Ponadto obserwacji poddano „codzienne funkcjonowanie” wybranych placówek.

Nauczyciele i wychowawcy uczestniczący w wizycie studyjnej w Niemczech po przyjeździe brali również udział w zogniskowanej dyskusji grupowej. Ponadto danych empirycznych dostarczyła analiza dokumentacji i wywiady swobodne przeprowadzone z pracownikami instytucji partnera niemieckiego.

Obraz diagnozowanych placówek, jaki wyłonił się z analizy, nie jest czarno-biały, tj. zauważalny jest zarówno ich potencjał, jak i deficyty. W dalszej części tekstu skoncentrujemy się jednak na tych aspektach, które nie funkcjonują wystarczająco dobrze i które można, a nawet należy ulepszać.

² M. Konopczyński, *Metody twórczej resocjalizacji*, PWN, Warszawa 2007, s. 170.

2. Konkluzje z diagnozy klimatu społecznego MOS i MOW

Zaprezentowane dalej możliwe kierunki zmian w obrębie pracy wychowawczo-resocjalizacyjnej w placówkach dla młodzieży nieprzystosowanej społecznie odnoszą się jedynie do części rekomendacji zawartych w opracowaniu pt. *Klimat społeczny instytucji wychowawczych i jego uwarunkowania. Perspektywa pracowników i wychowanków młodzieżowych ośrodków wychowawczych (MOW) i socjoterapii (MOS)*³.

Zaprezentowanie konkluzji z diagnozy (nie tylko tych, na które odpowiedzią będą przedstawione propozycje) ukaże ogólny kierunek pożądanych zmian⁴. Przeprowadzona analiza danych i ich interpretacja pozwoliły stwierdzić, iż klimat społeczny badanych instytucji, rozumiany w opracowanej przez autorów diagnozie jako układ relacji między podmiotami komunikującymi się ze sobą w przestrzeni placówki i w środowiskach pozainstytucjonalnych, niewystarczająco służy wychowankom w ich rozwoju bio-socjokulturowym.

Ta ogólna ocena diagnostyczna znajduje swoje uzasadnienie we wnioskach szczegółowych przedstawionych poniżej:

1. Podobieństwo klimatu społecznego MOS i MOW. Mimo odmiennych założonych funkcji działalności instytucji w prawnospołecznym systemie zapobiegania demoralizacji i przestępczości dzieci i młodzieży brakuje wyraźnego zróżnicowania celów oraz zasad pracy wychowawczej w młodzieżowych ośrodkach socjoterapii (MOS) i młodzieżowych ośrodkach wychowawczych (MOW). Pomimo odmiennego sposobu rekrutacji młodzieży do tych ośrodków (kierowani przymusowo przez sąd vs. kierowani w trybie pozasądowym na wniosek rodzica), a co się z tym wiąże – różnych typów wychowanków i ich potrzeb (zagrożeni demoralizacją vs. zdemoralizowani; „sprawcy czynów karalnych”

³ M. Granosik et al., *Raport pt. Klimat społeczny instytucji wychowawczych i jego uwarunkowania. Perspektywa pracowników i wychowanków młodzieżowych ośrodków wychowawczych (MOW) i socjoterapii (MOS) w ramach projektu: Terapia przez rozwój, realizowanego na Wydziale Nauk o Wychowaniu*, 2014 – projekt finansowany przez Europejski Fundusz Społeczny w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Poddziałanie 9.1.2.

⁴ Konkluzje zaprezentowane w niniejszym artykule są zmodyfikowaną wersją wniosków diagnostycznych z raportu oraz artykułu autorstwa M. Granosika et al., *Klimat społeczny instytucji wychowawczych i jego uwarunkowania. Perspektywa pracowników i wychowanków młodzieżowych ośrodków wychowawczych (MOW) i socjoterapii (MOS)*, [w:] J. E. Kowalska (red.), *Zapobieganie wykluczeniu z systemu edukacji dzieci i młodzieży nieprzystosowanej społecznie. Perspektywa pedagogiczna*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.

vs. „nieradzący sobie”), trudno odnotować istotne różnice zarówno w sposobie traktowania, jak i formułowania oraz wartościowania osiągniętych celów wychowawczych w ramach wspomnianych placówek. Nacechowany elementami przymusu oraz natężeniem problemów komunikacyjnych, przy podobnym poziomie wykluczenia wychowanków z ustalania zasad, klimat społeczno-wychowawczy pozostaje w pewnej sprzeczności z formalnie odmiennym charakterem obu instytucji – profilaktycznym (MOS) i resocjalizacyjnym (MOW).

Biorąc powyższe pod uwagę, warto postawić pytanie, czy równie wysoki poziom kontroli i dyscyplinowania w MOS i MOW nie czyni z tych pierwszych przestrzeni, której klimat społeczny sprzyja kryminalizacji, rozumianej jako konsekwencja społecznego naznaczenia? Dobrowolność wpisana w proces podejmowania decyzji o „pójściu do placówki”, zestawiona z poczuciem nadmiernej kontroli, bolesności sposobów egzekwowania reguł, na których ustalanie nie ma się wpływu, może prowadzić do intensyfikacji procesów indywidualnych i społecznych, którym instytucja ta miała *de facto* zapobiegać. Kiedy dodamy do tego wszechogarniające odczucie nudy panującej w instytucji, intensyfikujące nieformalne życie społeczne, jego warstwę interakcyjną, jak również dominującą u nauczycieli definicję wychowanka (jako osoby z deficytem, „chorej”, „innej ode mnie” i jedynie odpowiedzialnej za zaburzoną relację z wychowawcą/nauczycielem), powstaje klimat sprzyjający uruchomieniu społecznego procesu „tworzenia przestępcy”. Reakcja społeczna pracowników placówki na „chorego”/„bardziej zdemoralizowanego od innych” wychowanka w postaci zwiększonej kontroli, dyscyplinowania, minimalizacji nagród na rzecz kar itp. będą stymulować u podopiecznego intensyfikację zachowań, których eliminacji badana instytucja miała w rzeczywistości służyć.

Idąc tym tropem i antycypując scenariusze interakcji pomiędzy zachowaniem wychowanka, odbieranym jako „dewiacyjne” a reakcją na nie pracowników MOS, wyrażamy czysto teoretyczny (aczkolwiek uzasadniony logiczną analizą) niepokój o to, czy MOS nie staje się w biografiach niektórych młodych ludzi kołem napędowym „kariery instytucjonalnej”, której następnym etapem jest MOW.

2. Podobieństwo postaw nauczycieli i wychowanków wobec instytucji. Tych pierwszych charakteryzuje niski poziom satysfakcji i cechuje wysokie poczucie braku efektów swoich działań oraz poczucie ograniczeń zewnętrznych. Ci drudzy zaś czują, że są w instytucji jedynie za karę i mają wysokie odczucie zniewolenia, zwłaszcza w sferze bieżącej organizacji życia instytucji oraz potencjalnych możliwości aktywności.

Owo podobieństwo negatywnych postaw wobec instytucji nie ma znamion wyraźnych antagonizmów i wzajemnego „zwalczania się”, jednak sytuuje uczestników ośrodków po przeciwnych stronach barykady (wskazują na to sposoby wypowiedzania się o sobie kadry pedagogicznej i wychowanków). Na uwagę zasługuje to, że mimo iż ogólny stosunek do instytucji u wychowawców jest negatywny, to badanie ujawniało także przykłady pozytywnych indywidualnych wzorców osobowych wychowawców/nauczycieli (podawane z imienia lub nazwiska przez wychowanków). Na podstawie analizy danych można opisać trzy typy pracowników: wychowawców zaangażowanych, negocjujących z wychowankiem i starających się go zrozumieć; wychowawców stawiających na dyscyplinę i podporządkowanie się oraz tych, których specyfikę najlepiej oddaje pojęcie z wypowiedzi jednego z badanych wychowanków: wychowawców, którzy mogliby „być bardziej w pracy”.

3. Przyjęte w placówkach definicje roli wychowawcy i wychowanka stanowią czynnik zaburzający komunikację. W zgeneralizowanym profilu roli zawodowej wychowawcy/nauczyciela resocjalizacyjnego i socjoterapeuty konstruowanym w codziennej komunikacji on/ona występuje jako osoba kontrolująca, dyscyplinująca i egzekwująca wykonanie zadań, terapeutyzująca i reedukująca. Taki obraz pozostaje w sprzeczności z definicją sukcesu wychowawczego formułowanego przez pracowników (eksponującą pogłębioną relację z wychowankiem, zaufanie i wpływ na pozytywne zmiany w jego życiu). W związku z tym, że badanie pozwoliło również zrekonstruować dominujący w świadomości pracowników profil wychowanka, wyrażony w terminach indywidualnych zaburzeń bądź negatywnych wpływów środowiskowych, to takie autodefiniowanie roli wychowawcy i przyjęta „koncepcja wychowanka” sugerują ambiwalencję jako cechę potencjalnie kluczową dla zrozumienia specyfiki klimatu społecznego w badanych ośrodkach.

Chodzi tutaj o dwa możliwe wymiary ambiwalencji. Po pierwsze, ambiwalencję rozumianą jako postawę wychowawcy wobec wychowanka, charakteryzującą się jednoczesnym odnoszeniem się do niego przez pryzmat sprzecznych, znoszących się definicji. Taki wymiar ambiwalencji nazwalibyśmy sprzecznością w intencjonalności wychowawczej. Z drugiej strony, stan ambiwalencji może wyznaczać pewien rodzaj równowagi konstruowanej społecznie w codziennych interakcjach pomiędzy wychowankami i wychowawcami. W tej perspektywie wymiaru ambiwalencji wychowawcy w swoich działaniach odnoszą się do odmiennych (nieraz sprzecznych) definicji wychowanka i odmiennych definicji swojej własnej roli zawodowej. Można wówczas mówić

o instytucji jako o przestrzeni o dwuwartościowej intencjonalności wychowawczej.

4. Zaniedbanie wychowawczej funkcji czasu wolnego. Organizacja czasu wolnego w instytucji nie wydaje się zaspokajać oczekiwań młodzieży. Co zaskakujące, rzadko jest postrzegana przez pracowników jako problem. Konstatacja ta niepokoi, jeśli spojrzymy na organizację czasu wolnego przez pryzmat związku między doświadczaniem nudy w małych przestrzeniach interakcyjnych, zachowaniami młodych odbieranymi przez innych jako problemowe a negatywną reakcją społeczną na nie. Mechanizm ten został opisany również we wniosku nr 1. Pozytywnym aspektem diagnozy czasu wolnego są niewygórowane oczekiwania badanych wychowanków, którzy często oczekują po prostu wyjścia z ośrodka lub zajęcia się czymś, co nie wymaga wielkich nakładów w procesie zmiany.

5. Deficyt kultury organizacyjnej pracy wychowawczej. Chodzi tutaj o ujawnione problemy (samo)zarządzania instytucją. Obszarami wymagającymi namysłu są: praca nad zespołem (wspólne budowanie standardów pracy powiązane z budowaniem systemu wychowawczego; zarządzanie różnicami i konfliktami między pracownikami; podnoszenie poczucia wspólnotowości; kreatywne zarządzanie rozwojem indywidualnym, karierą; wypracowanie wewnętrznego systemu motywacji opartego na docenieniu pracowników zaangażowanych i docenianych przez użytkowników usług, tj. samych wychowanków).

6. Wadliwy system ustalania zasad w placówce i sposobów ich egzekwowania. Błędym założeniem systemu klimatu społecznego ośrodków jest ograniczone uczestnictwo wychowanków w ustalaniu reguł ogólnych instytucji. Skutkuje to poczuciem wyobcowania podopiecznych, niezrozumieniem reguł, brakiem ich akceptacji czy symbolicznym odrzuceniem. Konsekwencją wykluczenia wychowanków z formalnego negocjowania zasad jest koncentracja codziennej pracy wychowawczej na utrzymaniu porządku zamiast na pracy nad relacją. Wzmaga to zaburzenia komunikacji i podwyższa napięcie interakcyjne, będąc w rzeczywistości podstawową przyczyną konfliktów (co wtórnie obsadza wychowawcę w roli „porządkowego”).

Analiza danych pochodzących od wychowanków ujawnia silnie odczuwaną przez wychowanków nadmierną kontrolę. Szczególna niechęć przejawiana jest wobec zakazu palenia i ograniczenia używania telefonów komórkowych. Sytuację tę warto postrzegać nie tyle przez pryzmat domagania się przez podopiecznych usankcjonowania zachowań nieadekwatnych do wieku i świadczących o demoralizacji (np. palenia papierosów), ile z perspektywy „podwójnych standardów” praw

i obowiązków członków społeczności (wychowanków i kadry), bowiem personelu te ograniczenia nie dotyczą.

7. Brak strategii karania i nagradzania. W odniesieniu do tej kwestii zaskakujące okazały się dwa wątki. Pierwszy to silna pozycja podejścia behawioralnego, od dawna już krytykowanego w działalności placówek resocjalizacyjno-wychowawczych. Chociaż wybór koncepcji wychowania podlega dyskusji i może być obroniony przez praktyków, którzy konsekwentnie go implementują, to jego aberracje ujawnione w badaniu są nie do obronienia. Niekonsekwentne, obarczone podstawowymi błędami formy kar zostały ujawnione w odpowiedzi na pytania otwarte do wychowanków. Podopieczni zarzucają wychowawcom niekonsekwencję i nadużywanie karania, jego nierozważne używanie. Nie wyrażają również (słusznie) zgody na wybrane jego formy, np. na ograniczanie kontaktów z rodziną (!). Podwójne standardy oceniania, nierówne traktowanie, dotkliwość kar – to główne czynniki osłabiające ich funkcję. Diagnoza wykazała również rozbieżność między deklarowanym przez nauczycieli znaczeniem kary a jej realną formą czy funkcją, jaką pełni w rzeczywistości ośrodków.

8. Brak wspólnej strategii rozwiązywania konfliktów. Brak wypracowanych standardów rozwiązywania konfliktów w instytucji, której istotą jest konflikt, szczególnie niepokoi. Sytuacyjnie konstruowane standardy charakteryzują się jedynie powierzchowną skutecznością (np. wyciszenie wychowanka), a stosowane w obecności innych niereagujących wychowawców czy wychowanków normalizują niewłaściwe wzory reakcji. Taki proces społecznego tworzenia wzorów „skutecznej” praktyki ma charakter progresywny. Mechanizmem go podtrzymującym staje się źle pojęta lojalność zawodowa – zjawisko występujące szczególnie często, gdy warunki pracy odczuwane są jako niepewne, nieprzewidywalne, związane z różnymi zagrożeniami.

9. Przemoc wychowawców wobec wychowanków. Z punktu widzenia autorów badania jest to kwestia najbardziej niepokojąca i wymagająca zdecydowanych zmian. Należy ją jednak wiązać z deficytem kultury organizacji pracy wychowawczej, brakiem jawnego wewnętrznego dyskursu profesjonalnego, ustalaniem zasad panujących w ośrodku bez udziału wychowanków, brakiem strategii karania i nagradzania oraz zaniedbaniem organizacji czasu wolnego. Wysoki odsetek odpowiedzi potwierdzających przemoc świadczy o stabilizacji i normalizacji przemocowych strategii (nie)radzenia sobie niektórych pedagogów w relacjach z wychowankami.

10. Niedostateczna integracja działań ośrodków ze środowiskiem pozainstytucjonalnym. Uwagę zwraca fakt, że kadra

pedagogiczna widzi potrzebę i możliwość współpracy głównie z podobnymi instytucjami, to znaczy skupiającymi dzieci i młodzież zagrożoną izolacją oraz wykluczeniem społecznym (np. domy dziecka, ośrodki wychowawcze). Wniosek ten znajduje swoje uzasadnienie także w podkreślanej przez badanych wychowanków niezaspokojonej potrzebie „wyjść” poza teren placówki. Problemy te pogłębiają procesy stygmatyzacji i izolacji społecznej oraz są niezwykle negatywne z punktu widzenia zadania readaptacji nieletnich.

Powyższe konkluzje stały się podstawą dla rekomendacji sformułowanych we wspomnianym raporcie, wśród których za kluczowe uznaliśmy:

- zwiększenie partycypacyjności wychowanków w budowaniu systemu zasad ich społecznego funkcjonowania w okresie przebywania w placówce;
- zainicjowanie procesu tworzenia spójnego systemu wychowawczego, m.in. poprzez stworzenie przestrzeni dla dyskusji oraz konstruktywnej konfrontacji, które stanowią podwaliny spójnego systemu wychowawczego (ustalania wspólnych kierunków działań, ujednolicania ich), szczególnie w obszarze rozwiązywania konfliktów między wychowawcami a wychowankami;
- przedefiniowanie sposobów postrzegania wychowanka (z „zaburzonego” na „uzdolnionego”); przeobrażenia w zakresie formułowanych celów wychowawczych (z pracy nad „zaburzeniami” na pracę nad potencjałami, mocnymi stronami; nastawienie na szukanie mocnych stron, talentów, sił ludzkich);
- uświadomienie zarówno wychowanków, jak i kadry w zakresie praw dziecka.

3. Przesłanki współczesnej pedagogiki resocjalizacyjnej jako ramy koncepcji proponowanych zmian w diagnozowanych placówkach

Zaprezentowane powyżej kierunki zmian mają swoje uzasadnienie we współczesnym sposobie ujmowania celu resocjalizacji oraz definiowania jej rezultatów. Najogólniej rzecz biorąc, w nowoczesnym podejściu pedagogiki resocjalizacyjnej problem ten zawiera się w zaleceniu przesunięcia akcentu w działalności wychowawczej z konformizowania wychowanka w placówce na rzecz jego rozwoju, pozwalającego na funkcjonowanie w warunkach pozainstytucjonalnych. Podstawowymi kategoriami współczesnego podejścia wychowawczego w odniesieniu

do osób nieprzystosowanych społecznie są: podmiotowość, dobrowolność, wybór i rozwój. Ponadto, w przeciwieństwie do „tradycyjnej” resocjalizacji, relacja wychowawcza nie jest charakteryzowana jako pomoc w zmianie, ale organizowanie przestrzeni życiowej pozwalającej na rozwój osobowy wychowanka.

Punktem wyjścia dla dokonujących się we współczesnej myśli resocjalizacyjnej przeobrażeń jest przekonanie, że zakończone sukcesem „zabiegi resocjalizacyjne” podejmowane przez wychowawców w obrębie instytucji – tj. (wy)eliminowanie zaburzeń i wyposażanie młodzieży w nowe kompetencje społeczne – nie są równoznaczne z powodzeniem wychowawczym, którego miarą jest pożądane funkcjonowanie wychowanka poza placówką. To właśnie przyczyny i mechanizmy rozbieżności efektów „sukcesu” wychowawczego w obrębie instytucji i poza nią są przedmiotem analiz współczesnej teorii i metodyki⁵ stojącej w opozycji do tradycyjnej pedagogiki i psychologii resocjalizacyjnej.

3.1. Resocjalizacja jako korektura. Resocjalizacja jako „leczenie”

Teoria i praktyka „klasycznej” pedagogiki resocjalizacyjnej, w której tradycję silnie wpisuje się system wychowawczy instytucji „zamkniętych”, lokuje możliwości pracy z osobami nieprzystosowanymi społecznie głównie na poziomie modyfikowania niepożądanych postaw, wadliwych cech osobowych oraz nawyków i reakcji. Zasadniczym „przedmiotem” oddziaływań metodycznych jest „wadliwy zestaw”, jakim dysponuje wychowanek oraz koncentracja na jego behawioralnych, a także osobowościowych deficytach i zaburzeniach. Punktem wyjścia dla pracy wychowawczej jest zdiagnozowanie deficytów, nieprawidłowości i wad. W sytuacji diagnozy opartej na brakach i zaburzeniach podstawowymi kategoriami ujmowania procesu resocjalizacji będą: „korektura”, „psychokorektura”, „socjokorektura” i terapia. Aparat pojęciowy procesu wychowania wypełnia więc przede wszystkim terminologia psychologii behawioralnej, psychoterapii, a nawet medycyny. Resocjalizacja będzie tu bowiem pewnego rodzaju „leczeniem” objawów oraz usuwaniem przyczyn zaburzeń. W takim podejściu niedoceniane lub całkowicie pomijane są „mocne strony” wychowanka. Punktem wyjścia dla zabiegów resocjalizacyjnych jest przeszłość wychowanka i koncentracja na teraźniejszości.

⁵ B. Urban (red.), *Aktualne osiągnięcia w naukach społecznych a teoria i praktyka resocjalizacyjna*, Wyd. Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kard. Augusta Hłonda, Mysłowice 2010; M. Konopczyński, *Kryzys resocjalizacji czy(li) sukces działań pozornych. Refleksje wokół polskiej rzeczywistości resocjalizacyjnej*, Wyd. Pedagogium, Warszawa 2013.

Skupianie uwagi na zaburzeniach i wadach stanowi konsekwencję teoretycznego sposobu ujmowania praktyki wychowawczej wobec dzieci i młodzieży nieprzystosowanej społecznie. Wpływ na rozwój „klasycznej” pedagogiki resocjalizacyjnej (teorii i praktyki) miały bowiem przede wszystkim koncepcje behawioralne, psychodynamiczne, a w dalszej kolejności – humanistyczne. We współczesnej praktyce resocjalizacji instytucjonalnej to właśnie przesłanki behawioralne i psychodynamiczne są wciąż dominujące. Pierwsze z nich traktują nieprzystosowanie społeczne jako zaburzone formy zachowań, drugie natomiast ujmują je jako konsekwencję urazów psychicznych i wadliwej socjalizacji. To właśnie rezultatem popularności psychodynamicznego nurtu teoretycznego w resocjalizacji było wprowadzenie socjoterapii do metodyki wychowania osób nieprzystosowanych społecznie. Psychodynamiczne ramy procesów wychowawczych osób nieprzystosowanych społecznie pozwalają na wspieranie tych struktur i funkcji osobowych, które nie zostały uaktywnione w wyniku oddziaływań korekcyjnych metod resocjalizacyjnych (opartych na psychologii behawioralnej).

Wspomniane dwie psychologiczne perspektywy definiowania nieprzystosowania społecznego sprawiają, iż w rezultacie wychowanek jest postrzegany przede wszystkim jako osoba zaburzona, autodestrukcyjna, zaś jego zachowania ujmuje się jako powodujące cierpienie i stwarzające zagrożenie dla innych osób⁶.

3.2. Resocjalizacja jako przystosowanie do warunków instytucji

Zarysowana powyżej korekcyjno-naprawcza i terapeutyczna funkcja pedagogiki resocjalizacyjnej dominowała w polskiej rzeczywistości przez kilkadziesiąt lat i nadal jest mocno utrwalona w praktyce wychowawczej instytucji systemu zapobiegania demoralizacji dzieci i młodzieży⁷. Mimo krytyki wychowania w warunkach izolacji społecznej, w Polsce podstawową przestrzenią, w której dokonuje się systemowy proces wychowania młodzieży nieprzystosowanej społecznie, jest wciąż instytucja resocjalizacyjna, której formalno-organizacyjna struktura sprzyja, a nawet wzmacnia „tradycyjne” postępowanie resocjalizacyjne. W zależności od wieku nieletniego, charakteru i stopnia demoralizacji (oraz uprzednio stosowanych środków wychowawczych) jest nią młodzieżowy ośrodek socjoterapii, ośrodek wychowawczy lub zakład poprawczy⁸.

⁶ Por. M. Granosik *et al.*, *Klimat społeczny instytucji wychowawczych...*

⁷ M. Konopczyński, *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, Impuls, Kraków 2014.

⁸ Szczegółowy opis charakteru wymienionych instytucji wykracza poza ramy tego artykułu. Rangę wychowawczą placówek regulują określone ustawy i rozporządzenia.

Umieszczony w instytucji nieletni podejmuje szereg działań ukierunkowanych na adaptację do warunków instytucji. Poświęca wiele energii i stosuje wyrafinowane taktyki w celu uzyskania pożądanego statusu socjometrycznego w grupie oraz wytworzenia wizerunku wychowanka „niesprawiającego kłopotów wychowawczych” swoim zachowaniem⁹. Sytuację taką wzmacnia powszechna praktyka wychowawcza, polegająca na wywieraniu przez personel instytucji resocjalizacyjnej presji na wychowanków, by doprowadzić do ich odpowiedniego zachowania się w obrębie placówki. Podstawowym „instrumentem” tej presji jest instytucjonalny aparat regulaminowo-administracyjny, zawoalowany pod postacią opieki i terapii, z rozbudowanym odpowiednio systemem wzmocnień (kar i nagród). Tak zwane „postępowanie resocjalizujące” stanowią w istocie zabiegi, mające na celu adaptację młodego człowieka do warunków instytucji. Polega to na swoistym wymuszaniu na podopiecznych stosowania się do zasad regulaminowych i organizacyjnych placówki. W proces tak rozumianej adaptacji wpisuje się też korektura zaburzonych struktur i funkcji jednostek nieprzystosowanych społecznie. Tendencję taką potwierdzają badania przedstawione we wspomnianym raporcie *Klimat społeczny instytucji wychowawczych i jego uwarunkowania...* Wychowawcy definiują swoją rolę zawodową głównie przez pryzmat funkcji dozoru i kontroli, jakie pełnią w stosunku do podopiecznych, a klimat społeczno-wychowawczy panujący w polskich zakładach wychowawczych dla młodzieży nieprzystosowanej społecznie ma charakter restrykcyjno-kontrolujący¹⁰.

Koncepcje behawioralne przyczyniły się do włączenia w praktykę wychowawczą w pracy z osobami nieprzystosowanymi społecznie metod pracy określanych mianem *ekonomii punktowej*¹¹. Jest to bardzo silny element systemu wychowawczego współczesnych instytucji, czego dowody można znaleźć w wynikach badań przedstawionych

Wskazane instytucje różnią się między sobą dodatkowo szczegółowymi „specjalizacjami”, jednakże opis tych kryteriów podziału nie jest istotny z punktu widzenia celu niniejszego opracowania. Ponadto, wbrew założonym funkcjom społeczno-wychowawczym tych placówek, w praktyce mamy do czynienia ze wspólną cechą, jaką posiadają, a jest nią realna izolacja społeczna wychowanków. Jej natężenie różni się oczywiście w zależności od charakteru instytucji i indywidualnych regulacji formalno-organizacyjnych (por. M. Konopczyński, *Pedagogika resocjalizacyjna...*).

⁹ P. Chomczyński, *Działania wychowanków schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.

¹⁰ M. Staniaszek, *Klimat społeczny młodzieżowych ośrodków wychowawczych w Polsce. Studium resocjalizacyjne*, niepublikowana praca doktorska, Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2013.

¹¹ K. Pospiszyl, *Resocjalizacja. Teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływań*, PWN, Warszawa 1998.

w raporcie¹². „Sukces wychowawczy” definiowany w aspekcie koncepcji behawioralnych określany jest za pomocą oceny zewnętrznych form zachowań młodego człowieka. Pojęciowa i metodyczna aparatura oceny nastawiona jest na cechy „mieralne”, obserwowalne – te, które podlegały „korekcji” (np. zachowanie agresywne vs. zachowanie nieagresywne; wychowanek wagaruje vs. wychowanek nie wagaruje; uczeń pali papierosy vs. uczeń nie pali papierosów). Mimo krytyki naukowej tego podejścia oraz ujmowania „zmiany” w wyniku korekcji przez pryzmat jej (nie)trwałości, w praktyce wychowawczej jest to wciąż dominujący sposób definiowania efektywności pracy resocjalizacyjnej. Osiągana zmiana zachowań z wadliwych na pożądane społecznie dokonuje się w określonych warunkach (np. w obrębie placówki resocjalizacyjnej) i pod wpływem określonej presji (przymusu dostosowania się do zasad regulaminowo-porządkowych i organizacyjnych instytucji). Dlatego też należy rozpatrywać tę zmianę w kategoriach adaptacji wychowanka i postaw konformistycznych mających charakter reaktywny, a nie rzeczywiście przyswojony. W praktyce wychowawczej „konformizm” wychowanka jest parametryzowany za pomocą bilansu „nagród” i „kar”, jakie otrzymał w czasie pobytu w instytucji. Mechanizm ten najłatwiej zaobserwować w praktyce penitencjarnej (bilans tzw. wniosków o nagrody i kary stanowi jedną z najważniejszych przesłanek oceny możliwości uzyskania przeterminowanego zwolnienia z więzienia). System ten, niestety, wydaje się obecny również w warunkach instytucji resocjalizacyjnych dla młodzieży. Lokowanie „możliwości kontaktu z rodziną” na poziomie kary lub nagrody za właściwe lub niewłaściwe zachowanie¹³ jest niczym innym, jak przejawem hołdu dla „ekonomii punktowej” w resocjalizacji (charakterystycznej dla behawioralnego ujmowania procesów resocjalizacyjnych, zorientowanych na zachowanie „tu i teraz”). Ponadto, opór wychowanka wobec instytucji traktowany jest jako ostateczny dowód na jego nieprzystosowanie społeczne. Zasadniczym celem staje się więc przystosowanie wychowanka do instytucji. Dopiero na tak „przystosowanym” wychowanku możliwa jest dalsza praca. „Pokonany” (określony) przez instytucję wychowanek staje się „wyściowym produktem” dla dalszych działań wychowawczo-terapeutycznych. W rezultacie stosowania takich metod wychowawczych mamy do czynienia ze zjawiskiem określanym mianem „pozornej resocjalizacji”¹⁴.

Opisana praktyka wychowawcza stanowi rezultat dwóch czynników, których mechanizm powoduje błędne koło. Pierwszy czynnik tkwi

¹² M. Granosik et al., *Klimat społeczny instytucji wychowawczych...*

¹³ Ibidem.

¹⁴ Szerzej: B. Urban (red.), *Aktualne osiągnięcia w naukach społecznych...*; M. Koponczyński, *Pedagogika resocjalizacyjna...*; idem, *Kryzys resocjalizacji czy(li) sukces działań pozornych...*

w określonych kompetencjach i nawykach zawodowych personelu resocjalizacyjnego do analizowania procesu resocjalizacji w kategoriach „paramedycznych” (eliminowanie zaburzeń, koncentracja na wadach, deficytach jednostki). Wynika to zarówno z wieloletniej tradycji postępowania z wychowankiem w warunkach instytucji, jak i postaw wyniesionych z murów uniwersyteckich. Pomimo wyraźnych przeobrażeń na poziomie teorii i metodyki współczesnej resocjalizacji, kategorie behawioralne i psychoterapeutyczne w programach akademickiego kształcenia pedagogów i psychologów resocjalizacyjnych są wciąż dominujące. Alternatywne dla „klasycznej” resocjalizacji systemy wychowawcze traktowane są marginalnie i charakteryzowane jedynie jako pożądane „tendencje” czy „kierunki zmian”. Bagaż wiedzy i umiejętności resocjalizacyjnych wyniesionych z toku studiów stanowią metody oraz techniki pracy zorientowane przede wszystkim na behawioralny, psychodynamiczny charakter i cel oddziaływań. Pozostaje to w silnym związku z formalno-administracyjnymi ramami procesu resocjalizacji młodzieży, a mianowicie z sytuowaniem pracy wychowawczej z młodzieżą nieprzystosowaną społecznie głównie w warunkach instytucji. Co prawda, nie nosi ona „klasycznych” znamion instytucji totalnej¹⁵, a także – zgodnie z ideą opiekuńczego modelu polskiego systemu sprawiedliwości wobec nieletnich – nie jest instytucją zamkniętą, jednak w praktyce jest środowiskiem przymusowo „konformizującym”, obejmującym wszystkie sfery życia wychowanka i – co najważniejsze – izolującym go od rzeczywistości społecznej. W takich warunkach resocjalizacji rodzi się zatem trudność: w jaki sposób ocenić, czy wychowanek instytucji jest/nie jest zresocjalizowany? Jedynymi dostępnymi dla personelu miarami „sukcesu” wychowawczego są: ocena funkcjonowania podopiecznego w relacjach rówieśniczych (tj. z innymi wychowankami w instytucji), z osobami dorosłymi (tj. z dorosłym na terenie instytucji, jakim jest wychowawca, nauczyciel, psycholog, dyrektor, pracownik kuchni itp.), w warunkach szkolnych (tj. w obrębie środowiska szkolnego „kontrolowanego” przez nauczyciela-pedagoga resocjalizującego). W istocie jest to więc ocena jakości „pracy laboratoryjnej” z wychowankiem w warunkach „laboratorium” (jakim jest środowisko instytucji). Należy więc uznać, że w założeniu wychowanek „poprawnie” funkcjonujący w instytucji będzie umiał powstrzymać się przed niewłaściwymi zachowaniami również poza jej obrębem. Nowo zdobyte „kompetencje” oceniane są w obrębie instytucji, której podopieczny jest oceniany lub w kontaktach z innymi wychowankami podobnych

¹⁵ Rozważania dotyczące „totalnego” charakteru polskich placówek resocjalizacyjnych znaleźć można m.in. w opracowaniu P. Chomczyńskiego, *Działania wychowanków schronisk dla nieletnich...*

miejsc. Nie została przewidziana przestrzeń, w której wychowanek mógłby „sprawdzić” swoje nowe umiejętności w kontaktach z rzeczywistością poza placówką.

W warunkach instytucji łatwo dają się wyeliminować negatywne zachowania wychowanka poprzez zastąpienie ich reakcjami konformistycznymi. Miarą sukcesu resocjalizacyjnego jest również zdobycie określonych osiągnięć edukacyjnych (np. ukończenie kursu, otrzymanie promocji do następnej klasy). Ostatecznie, rezultaty resocjalizacji opisywane są w kategoriach wyrównania braków, uzupełnienia deficytów czy nabycia nowych kompetencji (np. powstrzymywania się przed zachowaniem agresywnym). Nie jest to jednak równoznaczne z rozwojem osobowym wychowanka.

3.3. Resocjalizacja jako rozwój. Resocjalizacja jako poszukiwanie alternatywnej dla „dewiacyjnej” roli społecznej

W nowym podejściu w pedagogice resocjalizacyjnej podkreśla się konieczność bazowania na potencjałach i odpowiedniego zarządzania określonymi cechami wychowanka tak, by te same właściwości, które do tej pory były wykorzystywane w sposób destrukcyjny, móc spożytkować w sposób pożądany społecznie. Przykładowo więc – wychowanek, który dzięki swojej odwadze, kreatywności i charyzmie doprowadził do buntu podopiecznych w placówce, może wykorzystać te same cechy do realizacji projektu, który przyniesie inne efekty. Oczywiście, wymaga to odpowiednio zorganizowanego procesu wychowawczego. Wiąże się z tym konieczność przeformułowania celu działania wychowawcy, a przede wszystkim wyjście poza utarte – sprawdzalne w zakresie adaptacji wychowanka do instytucji – wzory formuły resocjalizującej. Jako przykład może posłużyć wspomniana wcześniej charyzma podopiecznego, która doprowadziła do buntu w instytucji. Wydarzenie to niewątpliwie ma charakter destrukcyjny i niesie zagrożenie bezpieczeństwa wszystkich osób w placówce (personelu i wychowanków). W „tradycyjnej” resocjalizacji celem pracy z wychowankiem byłoby wygaszenie, wyeliminowanie tych wszystkich jego cech, które zdecydowały o jego specyficznej popularności w grupie rówieśniczej. Natomiast nowe podejście¹⁶ zakłada korekturę nie poprzez eliminowanie, lecz rozwój tych samych cech, które powodowały destrukcyjność wychowanka i wyko-

¹⁶ Propozycja „nowej pracy” wychowawczej zawarta jest w przesłankach koncepcji twórczej resocjalizacji, ale może być również realizowana za pomocą innych metod wykraczających poza sferę tradycyjnej korektury czy psychokorektury (por. M. Konopczyński, *Pedagogika resocjalizacyjna...*).

rzystanie ich w inny sposób (traktowanie ich w kategoriach potencjału, dla którego tworzy się odpowiednie cele i przestrzenie ekspresji). Wymaga to przede wszystkim nowego spojrzenia na wychowanka, który był „zły”, „podejrzany” i niebezpieczny”, a zacnie być postrzegany jako „silny”, „pomysłowy” i „aktywny”.

Zarysowany powyżej problem wiąże się bezpośrednio z kolejną kategorią współczesnego podejścia resocjalizacyjnego, jaką jest destygmatyzacja. Zwolennicy tzw. resocjalizacji terapeutycznej wyjaśniają zaburzenia w zachowaniu uwarunkowaniami zewnętrznymi, tj. takimi, na jakie jednostka nie ma wpływu (wadliwe funkcjonowanie szkoły, rodziny itp.). Punktem wyjścia współczesnej teorii i praktyki resocjalizacyjnej jest zmiana sposobu charakteryzowania nieprzystosowania społecznego, tj. ujmowanie go nie przez pryzmat wadliwych postaw, zachowań i deficytów (będących konsekwencjami nieprawidłowej socjalizacji i wychowania), ale dewiacyjnej tożsamości, czyli wadliwego sposobu myślenia o samym sobie i własnych priorytetach w kontekście ich społecznego odbioru¹⁷. Współczesne koncepcje resocjalizacji sięgają do nurtu psychologii poznawczej i interakcyjnej, w którym „refleksyjna” i „reagująca” tożsamość jest jedną z podstawowych kategorii analityczno-teoretycznych¹⁸.

„Stygma dewianta” uniemożliwia osobom nieprzystosowanym społecznie nawiązywanie poprawnych relacji interpersonalnych oraz staje się przyczyną i czynnikiem wzmacniającym wykluczenie społeczne. Dzieje się tak dlatego, że „parametry ich tożsamości nie mieszczą się w zbiorach autoprezentacyjnych cech powszechnie akceptowanych kulturowo”¹⁹. Eskalacja poziomu agresji interpersonalnej, nieakceptowane społecznie sposoby zaspokajania potrzeb oraz patologiczne formy redukcji emocjonalnych napięć wewnętrznych będą tu reakcją jednostki na zjawisko „nieprzystawalności” do standardów społecznych. Autoprezentacje osób nieprzystosowanych mają na celu ochronę własnej wartości, zaspokojenie potrzeb psychologicznych oraz dokonanie wpływu „manipulatywnego” w relacjach z otoczeniem (np. pokonywanie opisywanego przez Goffmana „zawstydzenia”, izolacji²⁰). W końcu autoprezentacja to podtrzymywanie i tworzenie własnej tożsamości (lub niektórych jej cech).

¹⁷ M. Konopczyński, *Kryzys resocjalizacji czy(li) sukces działań pozornych...*, s. 122.

¹⁸ M. Bernasiewicz, *Interakcjonizm symboliczny w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*, Impuls, Kraków 2011; M. Konopczyński, *Pedagogika resocjalizacyjna...*

¹⁹ M. Konopczyński, *Kryzys resocjalizacji czy(li) sukces działań pozornych...*, s. 122.

²⁰ E. Goffman, *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Przyjęcie perspektywy rozwojowej w założeniach teoretycznych i metodycznych twórczej resocjalizacji zmierza bezpośrednio do usunięcia „piętna”. Tożsamość niedewiacyjna jest zasadniczym celem i rezultatem (twórczej) resocjalizacji²¹. Dzieje się to poprzez wykorzystanie tkwiących w człowieku potencjałów kreacyjnych „w celu adekwatnego readaptowania go do warunków społecznych, by mógł on w innowacyjny, ale akceptowalny społecznie sposób, rozwiązywać sytuacje problemowe”²². Proces ten określany jest mianem destygmatyzacji. „Pożądana zmiana”, ujmowana w świetle wyżej zasygnalizowanej koncepcji resocjalizacji²³ jako kategoria sukcesu resocjalizacyjnego, oznacza długą i niezwykle trudną drogę, jaką wychowanek musi przejść od statusu jednostki nieprzystosowanej społecznie, zdemoralizowanej i przestępczej do statusu normalności (eks-dewiacji). Urban określa ją nawet mianem „nadludzkiego”²⁴ i „nadzwyczajnego wysiłku ze strony samego dewianta”²⁵. Destygmatyzacja to

proces negacji lub kasowania dewiacyjnej tożsamości i takie jej przekształcanie, że nie ulega wątpliwości, że jednostka (przestępca) nie jest już dewiantem i nabyła cechy normalności. Inaczej, jest to psychiczne oczyszczenie, w wyniku którego „ja” defektywne zastępowane jest przez moralne „ja”. Dokonuje się w sferze norm uświęconych lub świeckich i może też mieć charakter transcendentálny²⁶.

Pomiędzy krańcowymi stanami procesu destygmatyzacji (dewiant – eks-dewiant) jednostka podlega określonym „przemianom”; cały proces destygmatyzacji (jako efekt resocjalizacji) obejmuje bowiem kilka etapów.

Zmiana tożsamości i roli nie jest aktem jednorazowej decyzji, lecz rezultatem trudnego i rozłożonego w czasie procesu angażującego sfe-

²¹ M. Konopczyński, *Kryzys resocjalizacji czy(li) sukces działań pozornych...*; idem, *Metody twórczej resocjalizacji*, PWN, Warszawa 2007; idem, *Pedagogika resocjalizacyjna...*; idem, *Współczesne kierunki zmian w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*. Twórcza resocjalizacja – od korekcji do rozwoju, „Probacja” 2009, nr 1, s. 63–87.

²² M. Konopczyński, *Współczesne kierunki zmian...*

²³ Koncepcja ta określana jest mianem „twórczej resocjalizacji” (M. Konopczyński, *Metody twórczej resocjalizacji...*; idem, *Kryzys resocjalizacji czy(li) sukces działań pozornych...*) lub nieklasycznej pedagogiki resocjalizacyjnej (idem, *Pedagogika resocjalizacyjna...*).

²⁴ B. Urban (red.), *Aktualne osiągnięcia w naukach społecznych...*

²⁵ B. Urban, *Zmiana tożsamości i destygmatyzacja przestępcy w procesie instytucjonalnej resocjalizacji jako warunek readaptacji społecznej*, [w:] Z. Jasiński, D. Widelak (red.), *W poszukiwaniu optymalnego modelu więzienia resocjalizującego*. Studia i rozprawy z pedagogiki resocjalizacyjnej, t. 3, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2010.

²⁶ Ibidem.

rę intelektualną, emocjonalną, a przede wszystkim wolicjonalne obszary osobowości. Rozpoczyna się od uświadomienia sobie przez jednostkę niewłaściwego dotychczasowego życia, które powoduje pełnienie dewiacyjnych ról społecznych. Jest to więc w istocie uświadomienie sobie rezultatów procesu stygmatyzacji (negatywnej) oraz ciężaru noszonego „piętna dewianta”. Przemiany te rozpoczynają się od pierwszych wątpliwości co do tego, co słuszne i korzystne dla „dewianta”. Osoba taka coraz bardziej kwestionuje swoją dotychczasową „rolę”²⁷. Wnikliwi i blisko związani emocjonalnie z „dewiantem” wychowawcy mogą być tego świadkami i odpowiednio wspierać wychowanka w tym procesie²⁸. Bezpośrednim następstwem pierwszego etapu destygmatyzacji jest poszukiwanie nowej, alternatywnej dla dewiacyjnej, roli. To właśnie na tym etapie ważną funkcję do spełnienia mogą mieć podmioty „resocjalizujące” dewianta. Jednostka korzysta z własnego doświadczenia życiowego, a także poszukuje autorytetów odnoszących wymierne sukcesy życiowe. Szuka też potwierdzenia i czynników wzmacniających jej dążenia oraz gotowość zmiany.

Koncepcja destygmatyzacji, a zwłaszcza świadomość trudu i problemów emocjonalnych towarzyszących „przemianie” powinny być niezwykle istotnym obszarem wiedzy i kompetencji wychowawców, którzy kierują procesem resocjalizacji w instytucji. Pobyt w placówce często bywa czynnikiem „uruchamiającym” procesy destygmatyzacyjne. Pomoc „resocjalizacyjna” w tym procesie powinna sprowadzać się do jego wewnętrznego i zewnętrznego wsparcia. Po pierwsze, wychowawca powinien stosować rozmaite wzmocnienia, bezpośrednio kierowane na zainicjowane procesy przemian osobowościowych; po drugie, powinien organizować przestrzeń sprzyjającą poszukiwaniom alternatywnej roli społecznej. Pedagog resocjalizacyjny ma więc być osobą stymulującą procesy destygmatyzacji – doradcą wskazującym sposoby przeciwdziałania czynnikom hamującym i utrudniającym zmaganie się jednostki o wytrwanie w podjętych decyzjach; pomocnikiem w opracowywaniu realnych planów życiowych (w oderwaniu od dotychczasowego środowiska życia) i nawiązywaniu konstruktywnych kontaktów towarzyskich.

Zarysowany powyżej kierunek przemian w teorii i metodyce pedagogiki resocjalizacyjnej wymaga reorientacji układu pozycji i wpływów społeczno-wychowawczych w instytucjach. W nowym układzie wychowanek przewycięża status osoby wymagającej zabiegów terapeutyczno-

²⁷ Uświadomienie to ma charakter „olśnienia dewiacyjnego” (M. Konopczyński, *Współczesne kierunki zmian...*), jest rodzajem punktu zwrotnego w biografiach osób nieprzystosowanych społecznie i przestępczej epifanii (por. N. Denzin, *Interpretive Interactionism*, Sage, Newbury Park CA 1989).

²⁸ B. Urban, *Zmiana tożsamości i destygmatyzacja przestępcy...*

-resocjalizujących na rzecz bycia świadomym twórcą swojej przestrzeni życiowej. Wychowankiem nie jest już osoba, która biernie adaptuje się do warunków narzucanych w instytucji, ale aktywnie działa, by przekształcać rzeczywistość społeczną. W przebiegu tych działań odkrywa i rozwija swoje potencjały oraz rozpoznaje i wykorzystuje siły tkwiące w otoczeniu. „Opór” wychowanka nie jest definiowany przez pryzmat jego zaburzeń, lecz ujmowany jako reakcja na zjawisko „nieprzystawalności” do narzucanych mu siłą standardów społecznych. Wychowawca-reedukator i wychowawca-terapeuta staje się wychowawcą-organizatorem warunków pozwalających na taką aktywność podopiecznego, która umożliwi mu poszukiwanie i urzeczywistnianie roli społecznej alternatywnej wobec „bycia zdemoralizowanym nieletnim”. Wychowawca-kontroler i wychowawca-opiekun zyskuje status wychowawcy-partnera i wychowawcy-doradcy dla podejmowanych przez wychowanka negocjacji w obrębie działań destygmatyzujących.

W istocie proponowanych zmian tkwi orientacja na siły społeczne placówek. Koncepcję sił społecznych definiujemy za Heleną Radlińską – twórczynią polskiej pedagogiki społecznej, dla której był to kluczowy aspekt pracy środowiskowej.

Koncepcja ta podkreśla edukacyjne i rozwojowe aspekty działania w konkretnej społeczności. Ponadto sam termin siły społeczne określa cel działania (dla społeczności) oraz metody, które umożliwiają osiągnięcie tego celu (poprzez budzenie i angażowanie sił ulokowanych w samej społeczności)²⁹.

Idea pracy ze społecznością była przez Radlińską rozumiana szeroko – jako świadoma aktywność służąca przekształceniu życia zbiorowego, czyli „wydobywaniu i pomnażaniu sił ludzkich, na ich usprawnianiu i organizacji wspólnego działania dla dobra ludzi”³⁰.

Naszą propozycją jest uczynienie sił społecznych „kołem zamachowym” zmiany nie tylko samego wychowanka, lecz także otoczenia społecznego, w którym przyjdzie mu żyć, bowiem tożsamość jest tworzona społecznie.

W placówkach zdiagnozowano istnienie takiego potencjału w postaci pracowników otwartych na negocjacje i zmiany, szanowanych przez swoich podopiecznych, którzy podają ich za wzory osobowe. O siłach społecznych tkwiących w kadrze świadczy sygnalizowana potrzeba do-

²⁹ I. Lepalczyk, E. Marynowicz-Hetka, Helena Radlińska (1879–1954) – Poland: A portrait of the person and researcher, teacher and social activist, „European Journal of Social Work” 2001, vol. 4, no. 2.

³⁰ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1961, s. 355.

kształcania się, rozumiana przez wielu nie jako przymus, lecz wybór. Obszerne odpowiedzi wychowanków na pytania otwarte postawione w przeprowadzonej ankiecie ujawniły również potencjalnych reformato-
rów w tej grupie. Ogólna przychylność wobec projektu, w tym naszego badania, ze strony dyrekcji stwarza potencjał do realizacji zmian. Pomy-
słów na operacjonalizację idei sił społecznych w transformacji instytu-
cjonalnej jest wiele. W niniejszym opracowaniu prezentujemy dwa, które
są nam szczególnie bliskie, gdyż wymagają zaangażowania zewnętrznej
siły społecznej – badaczy (autorów diagnozy i tego artykułu).

4. Propozycje działań na rzecz zmiany w MOS i MOW

4.1. Dyskusja grupowa jako czynnik inicjujący współtworzenie kultury organizacyjnej placówek

Jak wykazała wspomniana wcześniej diagnoza³¹, istotnym proble-
mem funkcjonowania placówek MOS i MOW są niedostatki w zakresie
komunikacji, które utrudniają wypracowanie spójnej i zgodnej z profi-
lem tych instytucji kultury organizacyjnej. Z jednej strony, komunikacja
wewnętrzna jest bardzo słaba, fragmentaryczna lub nieautentyczna,
co uniemożliwia wspólne negocjowanie metod, celów, czy choćby istot-
ności poszczególnych aspektów funkcjonowania placówki. Z drugiej
strony, brakuje komunikacji zewnętrznej, której efektem mógłby być
zarys wspólnego programu wychowawczego oraz wymiana doświad-
czeń zarówno wychowawców, jak i wychowanków. W efekcie słabo
rozwija się kultura organizacyjna, a brak takiego wspólnego podłoża
ułatwia konstruowanie lokalnych, sytuacyjnych praktyk (np. opartych
na przemocy), często niezgodnych z ogólnymi założeniami wychowaw-
czymi placówek.

Kulturę organizacyjną – rozumianą tutaj jako spójne złożenie m.in.
wzorów interpretacji, ram orientujących działanie, nastawień – moż-
na albo przeszczepiać, albo rozwijać w ramach własnego środowiska.
Pierwsze rozwiązanie, choć znacznie szybsze, wydaje się mniej uzasad-
nione, jeżeli uwzględnimy konkretne usytuowanie organizacyjno-spo-
łeczno-kulturowe diagnozowanych placówek. Wiąże się to z brakiem
dobrych wzorów osadzonych w polskiej kulturze i rodzimych uwarunko-
waniach. Ponadto „przeszczepy” zewnętrzne niemal zawsze znacząco
zwiększają ryzyko odrzucenia adaptowanych „narzędzi”, szczególnie
w sytuacji mało skonsolidowanych zespołów.

³¹ M. Granosik *et al.*, *Klimat społeczny instytucji wychowawczych...*

Konstruowanie na podstawie zastanych zasobów kultury organizacyjnej jest z kolei procesem długotrwałym, liczonym w latach, a nawet dziesiątkach lat. Ryzyko odrzucenia takiej modernizacji jest jednak minimalne, niemal zerowe, ponieważ jest ona stopniowo implementowana, zwykle za zgodą i przy współpracy nauczycieli, a także wychowanków.

Biorąc pod uwagę powyższe argumenty, w diagnozowanych placówkach najbardziej pożądana wydaje się ścieżka autonomicznego wspólnego wytwarzania kultury organizacyjnej, wzmocnionego jednak inspiracjami zewnętrznymi, którymi będą np. rozwiązania niemieckie. Poza wskazaną tu inicjacją procesu rozwijania kultury organizacyjnej, dodatkowymi oczekiwanymi efektami będą:

- integracja zespołów wychowawczo-nauczycielskich (a w dalszej perspektywie również wychowanków) w ramach placówki;

- *empowerment* zespołów, które niejako oddolnie będą kształtowały własną przestrzeń kulturową;

- zainicjowanie i zacieśnienie współpracy wychowawców/nauczycieli z różnych placówek, by mogli podejmować wspólne działania, a nawet formalizować tę współpracę, np. poprzez założenie stowarzyszenia, co w efekcie może mieć wpływ nawet na dyskurs publiczny, stanowiący jeden z istotnych czynników konstruowania tożsamości wychowanka poza placówką;

- możliwość nieingerencyjnej ciągłej ewaluacji procesu zmiany (w tym autoewaluacji).

Ogólna idea proponowanych dalej rozwiązań opiera się na integracji zmiany, współpracy ponadinstytucjonalnej oraz interpretatywnej ciągłej diagnozy, która będzie możliwa poprzez wykorzystanie narzędzia dyskusji grupowej/zespołowej, stanowiącej, z jednej strony, płaszczyznę wymiany i uzgadniania idei (wymiar komunikatywny), z drugiej – czuły instrument diagnostyczno/ewaluacyjny w zakresie zjawisk strukturalnych, niewidocznych w warstwie tekstowej, jak np. wzory interpretacji, ramy orientujące działanie, które stanowią wymiar koniunktywny doświadczenia (*konjunktiver Erfahrungsraum*)³².

Ponieważ proces zmian w placówkach powinien przebiegać dwutorowo (z jednej strony, potrzebny jest rozwój ogólnej kultury organizacyjnej oraz praktycznej metodyki pracy socjoterapeutycznej, zaś z drugiej – konieczna będzie specyficzna adaptacja tak wypracowanej kultury do konkretnych uwarunkowań poszczególnych placówek), dyskusje grupowe również powinny odbywać się w zróżnicowanym składzie:

- a) w ramach zespołów pracujących razem w jednej placówce;
- b) wychowawców/nauczycieli z różnych placówek;

³² K. Mannheim, *Strukturen des Denkens*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1980 [ang. tłum. *Structures of Thinking*, London 1982], s. 227.

- c) wychowanków z różnych placówek;
- d) wychowanków i nauczycieli z różnych placówek³³.

Idea dyskusji grupowej, do której się odwołujemy, została opracowana i opisana przez Ralfa Bohnsacka³⁴, pierwotnie jako narzędzie (metoda) badawcze, jednak w swoich rozwinięciach bywa również wykorzystywana jako narzędzie komunikacji i ewaluacji³⁵. Biorąc pod uwagę złożoność celów proponowanego tu rozwiązania, warto zwrócić uwagę na trzy kluczowe aspekty organizowania takich dyskusji, jakimi są: uczestnicy, miejsce i tematyka.

Uczestnicy

Zasadniczo, w odróżnieniu od wywiadu fokusowego, celem dyskusji i jednocześnie ważnym zadaniem moderatora jest inspirowanie wątków samobieżnych, a więc spontanicznych interakcji między uczestnikami. Z tego względu grupy dyskusyjne powinny obejmować uczestników mających podobne doświadczenia, ale ujęte z nieco odmiennych pozycji (np. nauczyciele i wychowawcy), co może wiązać się z innymi wzorami interpretacji. Właśnie zestawienie takich wzorów generuje argumentację (racjonalizację podejmowanej perspektywy), a w efekcie – na skutek uruchomienia się grupowego potencjału kreatywnego – nowe rozwiązania. Z tego ostatniego względu uczestnictwo w dyskusjach musi być dobrowolne, a najlepiej, jeżeli uda się zgromadzić jednostki szczególnie aktywne i zaangażowane (zarówno krytycznie, jak i afirmatywnie), którym los placówki nie jest obojętny i które swoją pracę traktują przynajmniej w części jako powołanie. One właśnie będą mogły stać się później agentami zmian, gdyż ostatecznym celem proponowanego

³³ Podczas naszych rozmów brane były pod uwagę również rozmowy wychowanków w ramach jednej placówki oraz wychowanków i nauczycieli z tej samej placówki. Pierwsze z nich odrzuciliśmy, ponieważ były obarczone zbyt dużym ryzykiem wprowadzenia sztucznej wymiany zdań. Wychowankowie prawdopodobnie mają przekonanie, że wszyscy wiedzą, jak jest w ich placówce, więc opowiadanie o tym kolegom byłoby wymuszone. Swoje wypowiedzi kierowaliby zatem raczej do moderatora, co stałoby w sprzeczności z ideą dyskusji. W drugim przypadku nasze obawy wynikały z relacji władzy (często napiętych) między wychowankami i wychowawcami/nauczycielami w niektórych placówkach. Mogłoby to wiązać się z ryzykiem mniejszej aktywności wychowanków albo, co gorsze, z wypowiedziami asekuracyjnymi, nieprawdziwymi. Z tego względu uznaliśmy, że lepszym rozwiązaniem jest dyskusja wychowanków z jednej placówki z wychowawcami/nauczycielami z innej, ponieważ nie pozostają wtedy w żadnych stosunkach podległości.

³⁴ R. Bohnsack, *Gruppendiskussion*, [w:] U. Flick, E. von Kardorff, I. Steinke (red.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbek 2000, s. 369–384.

³⁵ S. Krzychała, B. Zamorska, *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wyd. Naukowe DSW, Wrocław 2008.

tu działania jest inicjacja realnego procesu zmiany kultury organizacyjnej w placówce, a nie tylko rozmowa o niej. W przypadku dyskusji wychowanków z wychowawcami (d) należy dbać o to, by uczestnicy nie pozostawali w relacjach bezpośredniej władzy – wychowankowie powinni rekrutować się z innej placówki niż wychowawcy.

Niejako na marginesie takiej dyskusji pozostaje zapis koniunktywnych przestrzeni doświadczenia, które – choć niewidoczne dla samych uczestników – mogą stanowić bazę strukturalnej interpretatywnej diagnozy instytucji. Ze względu na diagnostyczny aspekt proponowanych dyskusji ważne jest właściwe obsadzenie moderatora, który powinien być usytuowany możliwie zewnątrz (poza formalnym porządkiem instytucji), lecz jednocześnie ujawniać zainteresowanie dyskutowaną tematyką. Wspomniane cechy może mieć naukowiec (badacz), najlepiej posiadający jakieś doświadczenia praktyczne zbliżone do obszaru działania uczestników, ale nie usytuowane w tym samym polu, aby nie doszło do instruowania czy zbyt aktywnego udziału moderatora. Celem dyskusji jest przecież nie tylko wypracowanie konkretnego rozwiązania, lecz przede wszystkim wykształcenie umiejętności wytwarzania/pogłębiania kultury organizacyjnej, tak żeby zainicjowany w dyskusji proces zachodził również bez udziału moderatora. Akademicki status osoby prowadzącej spotkanie ma ponadto aspekt analityczny, ponieważ dodatkową wartością dyskusji może być ewaluacja zmian, która jednak wymaga znajomości metod wyprowadzania wniosków z zapisów dyskusji grupowych (interpretacja formułująca i refleksywna)³⁶.

Miejsce dyskusji

Miejsce dyskusji jest uzależnione od składu jej uczestników. W przypadku dyskusji obejmujących zespoły, które na co dzień ze sobą współpracują (a), może być to ich placówka. Obecność zewnętrznego moderatora, który jest gościem, prawdopodobnie dodatkowo poszerzy wypowiedzi uczestników o wskazanie przestrzeni, kontekstu infrastrukturalnego lub konkretnych narzędzi pracy.

W przypadku pozostałych grup uczestników (wymienionych wcześniej w punktach b, c i d) zdecydowanie wskazane, a wręcz konieczne jest zorganizowanie dyskusji na neutralnym gruncie (np. na uniwersytecie). Jedynie takie usytuowanie zapewni wszystkim uczestnikom równe

³⁶ R. Bohnsack, *Documentary method and group discussions*, [w:] R. Bohnsack, N. Pfaff, W. Weller (red.), *Qualitative analysis and documentary method in international educational research*, Budrich-Verlag, Opladen 2010, s. 110-112.

szanse pokazania swojej perspektywy, zaś w przypadku dyskusji z wychowankami – zmniejszy ciężar symbolicznych relacji władzy (realne relacje są już znacząco osłabione przez odpowiedni dobór uczestników).

Szczególnie rozważnie powinno być wybierane miejsce spotkań wychowawców z wychowankami. Powinni oni czuć się bezpiecznie, nie ryzykując krytyki ze strony moderatora ani nadmiernego ataku ze strony innych uczestników (jednak pewne kontrolowane przez moderatora napięcie jest konieczne, by wygenerować autentyczną i zaangażowaną samobieżną dyskusję). Ulokowanie takiej rozmowy w przestrzeni uniwersyteckiej może przynajmniej w pewnym stopniu złagodzić nadmierny radykalizm.

Tak zaaranżowana dyskusja, oprócz wymienionych wcześniej celów, mogłaby zapoczątkować otwartą komunikację między wychowankami i wychowawcami. Umożliwiłaby uczestnikom artikulację własnej perspektywy, ale także zrozumienie innych punktów widzenia, bez konsekwencji dyscyplinujących. Taka dyskusja nie tylko pozwoliłaby na zdiagnozowanie stosunku młodzieży do planowanych inicjatyw, lecz także dałaby szansę na ulepszenie projektów w oparciu o głos samych wychowanków oraz włączenie ich do działania jako twórców, a nie jedynie odbiorców.

Osobny cel może stanowić praca nad zmianą nastawienia wychowawców do podopiecznych ukierunkowana na dostrzeganie ich mocnych stron, talentów. Kluczowe w tym zakresie wydaje się znalezienie w każdym wychowanku czegoś, w czym jest on dobry, co daje mu przewagę nad innymi (siła, odwaga, determinacja, wytrwałość, cierpliwość, zwinność, wrażliwość, talent sportowy, artystyczna dusza, poczucie rytmu, słuch, mistrzostwo w grach komputerowych) i budowanie na tej podstawie jego samooceny, która umożliwi mu aktywne uczestnictwo w grupie oraz w szerszej społeczności (gdyż będzie możliwe inicjowanie/organizowanie czegoś dla innych).

Tematyka

Tematyka dyskusji powinna być ustalana *ad hoc* przez uczestników, jednak zanim do tego dojdzie, moderator musi mieć przygotowany scenariusz z pytaniami, które łagodnie zainicjują dyskusję, a potem będą ją – w zależności od potrzeb – „chłodzić” bądź „podgrzewać”. Dobrym otwarciem rozmowy mogą być przykłady pozytywnych praktyk stosowanych w placówkach (np. niemieckich) albo nowych form pracy (np. rekomendowanych w niniejszym artykule). Należy unikać problematyki, która mogłaby stać się okazją do drastycznej krytyki części

uczestników, nie jest bowiem celem spotkania zanegowanie konkretnego działania wybranego uczestnika, lecz praca nad wspólną pozytywną perspektywą, którą mogliby dzielić wszyscy uczestnicy. Nie oznacza to jednak unikania konfrontacji z niepożądanymi praktykami. Dobrze jest przyjąć zasadę pokazywania złych praktyk abstrakcyjnie (nie wskazując konkretnych sprawców), a dobrych – konkretnie.

Ponieważ dyskusje stanowią będą również materiał diagnostyczny, kolejne spotkania mogą obejmować zagadnienia wypracowane we wcześniejszej ewaluacji. W ten sposób proces zmiany zostanie trwale połączony z ciągłą diagnozą, co umożliwi bardziej świadome konstruowanie kultury organizacyjnej. Trzeba jednak podkreślić, że moderator nie jest stroną w procesie zmian i jedynie proponuje tematykę rozmowy, pozostawiając ostateczną decyzję uczestnikom.

4.2. Działania na rzecz uppełnomocnienia (*empowerment*) wychowanków

Propozycja włączenia dyskusji grupowych jako dynamizmu oddolnie inicjowanej zmiany w kulturze organizacyjnej instytucji nie może być jedynym narzędziem zmiany, bowiem wydaje się mieć jedną zasadniczą słabość. Uwzględnienie potrzeby włączenia perspektywy wychowanków w proces współtworzenia kultury organizacyjnej – co zostało już wyrażone w postaci oczekiwania równobieżnej pracy grup kadry i grup wychowanków – nie jest w pełni wrażliwe na kluczową cechę kontekstu życia społecznego MOS i MOW, tj. nieuprzywilejowanie perspektywy wychowanków. Uzasadnienie tej tezy wymaga powtórzenia odwołania się do wniosków diagnostycznych, w szczególności do sposobu definiowania roli wychowawców/nauczycieli (zarówno przez nich, jak i przez ich wychowanków)³⁷.

Definiowanie roli wychowawców wydaje się jednym ze znaczących uwarunkowań diagnozowanego klimatu społecznego w badanych ośrodkach³⁸, gdyż stabilizuje, ujednolica i normuje podejmowane przez nich działania. Diagnoza wykazała, iż w zgeneralizowanym profilu roli zawodowej wychowawcy/nauczyciela resocjalizacyjnego i socjoterapeuty, konstruowanym w codziennej komunikacji, występuje on/ona jako osoba kontrolująca, dyscyplinująca i egzekwująca wykonanie zadań oraz terapeutyzująca i reedukująca. Wychowawcy dewaluują możliwość przyjaźni z wychowankiem, podkreślając raczej znaczenie misji „ochrony społeczeństwa” przed nim.

³⁷ M. Granosik *et al.*, *Klimat społeczny instytucji wychowawczych...*

³⁸ *Ibidem*.

Diagnoza pozwoliła wyprowadzić zarys definicji wychowanka funkcjonującej w świadomości kadry pedagogicznej tych placówek. Silna reprezentacja wyborów wskazujących na potrzebę kontroli i dyscypliny zdradza postrzeganie wychowanka jako „zagrożającego”, „nieprzewidywalnego”, nad którym trzeba „zapanować” poprzez narzucenie dyscypliny oraz egzekwowanie wykonywania zadań. Można przypuszczać, że dotychczasowe życie podopiecznego jest interpretowane przez personel pedagogiczny jako ścieżka „uczenia się złego”, skutkująca negatywnymi, trudnymi zachowaniami i/lub problemami emocjonalnymi (o czym świadczy wysoki odsetek wyborów podkreślających znaczenie reedukacji i terapii). Nie dziwi więc fakt, iż w przekazie będącym rezultatem statystycznego „rozkładu odpowiedzi” dotyczących znaczenia wychowawcy, podopieczny zdefiniowany został bardziej jako obiekt, przed którym należy innych chronić, niż ten, z którym można się przyjaźnić. W takim kontekście trudno jest zinterpretować znaczenie bardzo wysoko waloryzowanego w dokonywanych wyborach autorytetu wychowawcy. Czy rozumiany jest on jako autorytet naturalny, czy też (biorąc pod uwagę przypisywane wychowankowi „złe nawyki”, trudności w kontroli samego siebie i zagrożenie, jakie stanowi dla innych) jako ktoś, kogo należy się bać, kto ma „posłuch”?

Analiza rozkładu odpowiedzi wychowanków na pytanie: *Co najczęściej robią wychowawcy w Twoim ośrodku?* wydaje się wskazywać na odzwierciedlenie deklarowanego przez wychowawców/nauczycieli sposobu definiowania swojej roli w ich codziennej pracy. Wśród codziennych aktywności wychowawców podopieczni nadali najwyższe znaczenie trzem formom (z bardzo zbliżoną częstotliwością wskazań). Były to: dbanie o wypełnianie obowiązków (70,2%), zapobieganie konfliktom pomiędzy wychowankami (67,3%) oraz rozwiązywanie konfliktów między wychowankami (61,9%).

Podobne wnioski można wyprowadzić z analizy odpowiedzi na pytanie o obszary pracy z wychowankiem sprawiające trudności. Największą trudność wychowawcy odczuwają w „pracy z wychowankiem psychopatycznym” (75,8%, w tym 43,2% wskazań na dużą trudność) oraz w związku z zachowaniami destrukcyjnymi podejmowanymi w ramach „drugiego życia” placówki (45,2%). „Praca z wychowankiem agresywnym” została wybrana jako sprawiająca trudności przez 41,1% pracowników.

Uwagę zwraca więc tendencja do upatrywania przez wychowawców/nauczycieli trudności w relacjach z wychowankiem w jego cechach „chorobowych”, co może sprzyjać nie tylko sytuowaniu odpowiedzialności za wszystko, co „nie wychodzi”, tylko po jednej stronie, ale również dyskryminacji tych, którzy są „inni” – chorzy, zaburzeni, a nawet

„psychopatyczni”. Trudno tak definiowane podmioty traktować jako partnerów, którzy wiedzą, co jest potrzebne w czasie wolnym, jakie są przyczyny konfliktów w życiu codziennym placówki i które działania wychowawców/nauczycieli im sprzyjają itp.

Potwierdzeniu tej hipotezy mogą pośrednio służyć inne konkluzje diagnostyczne przedstawione w przywołanym już raporcie. Rozpoznano bowiem zaniedbanie perspektywy wychowanków w procesie definiowania reguł życia społecznego placówki oraz występowanie – co bardzo niepokoi – zachowań przemocowych ze strony wychowawców/nauczycieli względem wychowanków.

Naiwnym byłoby oczekiwać, że dyskusje grupowe wychowanków będą odzwierciedlone w zmianie instytucjonalnej równie silnie, jak dyskusje wychowawców/nauczycieli. Ta nierównowaga wymaga uzupełnienia prezentowanej tutaj propozycji instytucjonalnej zmiany o warunki dodatkowo upełnomocniające wychowanków w tym procesie. Nieobecne dyskursy wymagają bowiem nie tylko przestrzeni umożliwiającej ich zwerybalizowanie, ale i uczynienia ważnymi w dyskursie dominującym. W innym przypadku taka przestrzeń dyskusji grupy „mniejszościowej” może z czasem stać się nie tyle narzędziem prawdziwej transformacji, ile skutecznej manipulacji, legitymizującej dotychczasowy układ sił.

4.3. Upełnomocnienie i rzecznictwo jako idee przyświecające zmianie z udziałem wychowanków

W celowości tworzenia ponadinstytucjonalnej grupy wychowanków element poznawczy miałby znaczenie o tyle, o ile będzie uzupełniany o działania upełnomocniające wychowanków, poprzez rozwijanie ich określonych umiejętności oraz zwiększenie ich wkładu i zaangażowania w proces współtworzenia reguł funkcjonowania podopiecznych w placówkach. *Empowerment* jest tutaj rozumiany nie tylko w kategoriach zwiększenia poczucia władzy jednostki nad swoim życiem, ale – przede wszystkim – jako „użycie specyficznych strategii redukujących, eliminujących i odwracających negatywne wartościowania podtrzymywane przez silne grupy w społeczeństwie, które mogą dotyczyć pewnych jednostek i grup”³⁹. *Empowerment* jest zatem postrzegany jako „pewna zmiana układu sił w społeczeństwie, a przedmiotem jego działania są nie tyle poszkodowane jednostki, co system społeczny ukształtowany przez tych, którzy mają władzę”⁴⁰. W kontekście proponowanych narzędzi

³⁹ M. Payne, *Modern Social Work Theory*, Macmillan, Basingstoke 1991, s. 229.

⁴⁰ A. Gulczyńska, M. Granosik (red.), *Empowerment w pracy socjalnej: praktyka i badania partycypacyjne*, seria: Nowa Praca Socjalna, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2014, s. 16.

dzi zmiany *empowerment* to wielopoziomowa konstrukcja, obejmująca elementy intrapersonalne, interpersonalne i społeczno-polityczne⁴¹.

W przypadku działań mających upełnomocnić użytkowników usług instytucji, która z założenia ogranicza ich relacje ze światem zewnętrznym (w tym ze strukturami odwoławczymi), a nawet wykorzystuje ich ograniczanie jako znaczący element systemu kar i nagród, planowanie zmiany w oparciu o mechanizmy zwiększające partycypację użytkowników usług wymaga szczególnej uważności i wrażliwości na dysproporcje. Dyskusje grupowe wydają się narzędziem upełnomocnienia uczestników poprzez uznanie ich za ekspertów w sprawach ich codzienności (tutaj instytucjonalnej). W ten sposób ich perspektywa staje się równoważna perspektywie innych podmiotów współtworzących kulturę organizacyjną instytucji. Należy podkreślić, że dyskusje grupowe nie były projektowane dla upełnomocnienia uczestników badania w jego przebiegu, a raczej miały służyć zrekonstruowaniu i do wartościowaniu ich punktu widzenia w aspekcie zjawiska opisywanego głównie przez zewnętrznych ekspertów. Same dyskusje grupowe nie dają wyraźnych wskazówek, co robić w sytuacji nieuprzywilejowania jednej z rekonstruowanych perspektyw w negocjowaniu kultury organizacyjnej instytucji.

Wydaje się, że wzbogacenie idei grupowych dyskusji pomiędzy wychowankami o elementy rzecznictwa społecznego czyni sformułowaną propozycję bardziej odpowiednią do potrzeb zmiany demokratyzującej środowisko instytucjonalne, w której naturę immanentnie wpisane są nierówność i konflikt. Dodatkowo wspomniane działanie może znaleźć rozwinięcie w szerszej perspektywie dyskursu publicznego, jako że upełnomocnienie w ramach placówki wychowawczej musi być powiązane z upełnomocnieniem w społeczeństwie, do którego jednostka ma finalnie trafić i w którym ma godnie funkcjonować.

Rzecznictwo (*advocacy*) polega na reprezentowaniu interesów użytkowników usług przed posiadającymi władzę jednostkami czy strukturami społecznymi⁴². Działania z zakresu rzecznictwa „są stosowane dla pomniejszania efektów stygmatyzacji, przejawów dyskryminacji

⁴¹ N. Wallerstein, *Powerlessness, empowerment and health: Implications for health promotion programs*, „American Journal of Health Promotion” 1992, no. 6; C. Rissel, *Empowerment: the holy grail of health promotion?*, „Health Promotion International” 1994, no. 9; M. Sarup, *Identity, Culture and the Postmodern World*, The University of Georgia Press, Athens 1996; L. Williams *et al.*, *Upełnomocniające działanie społeczne poprzez tworzenie narracji kultury i tożsamości*, [w:] A. Gulczyńska, M. Granosik (red.), *Empowerment w pracy socjalnej...*

⁴² M. Payne, *Modern Social Work...*

i tłumaczenia logiki »większości« przedstawicielom mniejszości narażonym na restrykcje w przypadku braków w wymaganym stopniu jej opanowania”⁴³. Rzecznikami mogą być podmioty zewnętrzne wobec marginalizowanej grupy, bądź też grupa doświadczająca trudności, podzielanych przez większą populację, której głos stara się wyrazić i wyemancypować⁴⁴.

4.4. Badania partycypacyjne z grupą wychowanków

Upełnomocnianie grup mniejszościowych, dyskryminowanych w instytucjach i społeczeństwie, to proces niezwykle czasochłonny, wymagający determinacji i zintegrowanych działań wielu podmiotów. Jednak każda wielka zmiana musi mieć swój mały początek. Odpowiedzią na potrzeby zwiększenia potencjałupełnomocnienia wychowanków i ich perspektywy w projektowanych działaniach wydają się badania partycypacyjne (*participatory research* – PR)⁴⁵.

Badania partycypacyjne „mają umożliwić różnym grupom, zwykle marginalizowanych użytkowników usług społecznych, zaistnienie w dyskursie publicznym i politycznym. Dochodzi więc do historycznego

⁴³ A. Gulczyńska, *Model radykalnej pracy socjalnej – analiza na podstawie badań nad wrastaniem społecznym nastoletniej młodzieży w wielkomiejskim środowisku życia*, [w:] E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2006.

⁴⁴ W raporcie (M. Granosik *et al.*, *Raport pt. Klimat społeczny instytucji wychowawczych...*) proponujemy wprowadzenie instytucji niezależnego rzecznika wychowanków MOS i MOW. Naszym zdaniem jest to rola dla pedagogów społecznych, których perspektywa oglądu rzeczywistości wydaje się różnić od perspektywy absolwentów resocjalizacji czy np. psychologii. Podkreślając potrzebę instytucjonalnej niezależności rzeczników, mamy tu na uwadze nie rzeczników praw ucznia itp., ale rzeczników wychowanków, którzy – rozpoznawszy ich perspektywę – reprezentują ją w relacjach wychowanków z przedstawicielami kadry, wspomagają instytucje w procesie demokratyzowania relacji i wprowadzania oddolnych zmian demokratyzujących relacje władzy, zaś – kiedy trzeba – poszukując oparcia w strukturach zewnętrznych, które są dla wychowanków subiektywnie niedostępne czy łączą to, co indywidualne, z tym, co systemowe, definiując projekty potrzebnych zmian na poziomie lokalnym czy legislacyjnym.

⁴⁵ Nomenklatura dla badań mieszczących się w paradygmacie badań zaangażowanych jest bardzo zróżnicowana. Pierwszą kwestią definicyjną jest różnicowanie badań partycypacyjnych od badań w działaniu (*action-research*). W tej kwestii bliskie jest nam stanowisko Kemmis i McTaggart (*Participatory action research. Communicative action and the public sphere*, [w:] N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research*, Sage, Thousand Oaks CA 2005, s. 563), którzy wskazują, że „nie każdy teoretyk badań w działaniu kładzie taki nacisk na współpracę z badanymi”. Badanie partycypacyjne eksponuje znaczenie nie akcji, działania w odniesieniu do odkrywanych w przebiegu badania trudności, problemów, lecz podkreśla właśnie znaczenie wspólnej aktywności badawczej.

momentu zmiany roli badań, z poszerzania wiedzy i władzy profesjonalistów, na uwolnienie i emancypację uczestników badania, a to możliwe jest jedynie wtedy, gdy oni sami będą mieli udział zarówno w opracowywaniu procedur badawczych, jak i realizacji poszczególnych jego etapów⁴⁶. Zdaniem Bergholda i Thomasa⁴⁷ „badanie partycypacyjne jest prowadzone wspólnie z bezpośrednio zainteresowanymi osobami, jego celem jest rekonstrukcja ich wiedzy i możliwości w procesie rozumienia i upęłnomocniania. W większości przypadków ci współbadacze stanowią grupę marginalizowaną, ich punkt widzenia nieczęsto jest przedmiotem poszukiwań, a ich głos rzadko jest słuchany. Zwykle te grupy mają niewiele możliwości wyrażania, uzasadniania i dochodzenia swoich interesów. Wyrazili to zwięźle Fals-Borda i Rahman⁴⁸, którzy zdefiniowali partycypacyjne badania w działaniu (*participatory action-research*) m.in. jako „oświecenie i przebudzenie” zwykłych ludzi⁴⁹.

W przebiegu badania partycypacyjnego dochodzi nie tylko do wygenerowania teorii reprezentującej perspektywę uczestników badania na interesujący problem/zjawisko, ale ma miejsce praca nad indywidualnym upęłnomocnieniem ludzi oraz zwiększeniem ich wpływu na szersze zmiany społeczne i polityczne⁵⁰.

Istnieją różne szkoły rozwoju zaangażowanej partycypacyjnej metodologii. Biorąc pod uwagę konkluzje z naszej diagnozy, które – niezależnie od badanego aspektu klimatu społecznego placówek MOS i MOW

⁴⁶ A. Gulczyńska, M. Granosik (red.), *Empowerment w pracy socjalnej...*, s. 19.

⁴⁷ J. Berghold, S. Thomas, *Participatory research methods: A methodological approach in motion*, „Forum Qualitative Social Research” 2012, vol. 13, no. 1 (January), art. 30.

⁴⁸ O. Fals-Borda, M. A. Rahman, *Action and Knowledge: Breaking the Monopoly with Participatory Action Research*, Intermediate Technology Pubs/Apex Press, New York 1991.

⁴⁹ J. Berghold, S. Thomas, *Participatory research methods...*

⁵⁰ Literatura przedmiotu podaje różne typologie *empowerment*. Jednym z bardziej powszechnych jest podział na *empowerment* indywidualny i strukturalny. Pierwszy z nich obejmuje „działania i procesy mające na celu zwiększenie kontroli jednostki nad własnym życiem, wyposażenie jej w większą wiarę w siebie, lepsze postrzeganie samej siebie, wzbogaconą w wiedzę i umiejętności” (O. P. Askheim, za: J. Szmagałski, *Metody pracy socjalnej w kontekście funkcji prakseologicznej pedagogiki społecznej*, [w:] E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna...*, s. 414). Wymiar strukturalny *empowerment* „odnosi się do struktur społecznych, barier i relacji wpływów, które podtrzymują zróżnicowania i niesprawiedliwości, które obniżają szanse objęcia kontroli nad własnym życiem. Jest celem samym w sobie, by grupy pozbawione możliwości sprawczych wydobyły się z tego stanu, by były zdolne ustanowić czy odbudować swój status, jako równouprawnieni, kompetentni obywatele w społeczeństwie. Jednocześnie *empowerment* jest środkiem do zmiany relacji władzy” (O. P. Askheim, za: J. Szmagałski, *Metody pracy socjalnej...*, s. 414).

- wskazały na nieuprzywilejowanie wychowanków w procesie tworzenia formalnych reguł życia społecznego jako na źródło zdiagnozowanych problemów, szkoła badań partycypacyjnych rozwijana przez Petera Beresforda wydaje się oferować propozycję odpowiadającą na potrzeby proponowanych zmian⁵¹.

Beresford wymienia zarówno badania angażujące użytkowników (*user involvement research*), jak i badania prowadzone przez użytkowników (*user controlled research, user-led research*). Biorąc pod uwagę stopień zaangażowania samych zainteresowanych w badaniu można wyróżnić studia, w ramach których badacze akademicy współpracują z praktykami oraz przypadki, kiedy praktycy są bardziej zaangażowani w badanie lub nawet sami je przeprowadzają przy wsparciu profesjonalnych badaczy.

Problemy w MOS i MOW zdefiniowane w diagnozie wydają się reprezentować te typy uwikłań wiedzy, badań i praktyki społecznej, które dla Beresforda stanowią uzasadnienie dla rozwoju badań partycypacyjnych w pracy socjalnej i równoważenia nimi dorobku metodologii badań tradycyjnych. Jego zdaniem, niezależnie od społecznej natury pracy socjalnej, w jej badaniach dominują indywidualistyczne podejścia do użytkowników usług⁵².

Dominacja tej perspektywy charakteryzuje również współczesną pracę socjalną z jej nadmiernym poleganiem na umedycznionych zindywidualizowanych interpretacjach, często ujmujących problemy społeczne w kategoriach patologii. Odzwierciedla się to na przykład w często ujawniającym się przywiązaniu do psychiatrycznej, umedycznionej koncepcji niepełnosprawności oraz teorii przywiązania⁵³.

⁵¹ Peter Beresford jest profesorem polityki społecznej i dyrektorem Centre for Citizen Participation na Uniwersytecie Brunel w Londynie. Kieruje również niezależną narodową organizacją i siecią osób niepełnosprawnych Kształtując Nasze Życie (Chair of Shaping Our Lives), zrzeszającą osoby niepełnosprawne i użytkowników usług (www.shapingourlives.org.uk). Jest stałym użytkownikiem usług opieki psychiatrycznej (*long term user of mental health services*). Jest zainteresowany zagadnieniami partycypacji jako edukator, badacz, pisarz i działacz. Współredagował publikację *Użytkownicy usług, opieka społeczna i zaangażowanie uczestników*, wydaną w 2012 r. przez Jessica Kingsley Publishers w ramach serii Research Highlights (A. Gulczyńska, M. Granosik (red.), *Empowerment w pracy socjalnej...*, s. 9).

⁵² M. Oliver, *Social Work With Disabled People*, Macmillan, Basingstoke 1983; D. Howe, *Attachment Across the Lifecourse: A Brief Introduction*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2011; M. Davies, *Social Work with Children and Families*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2012.

⁵³ P. Beresford, *Upełnomocniająca wiedza dla upelnomocniającej pracy socjalnej (Empowering Knowledge for Empowering Social)*, [w:] A. Gulczyńska, M. Granosik (red.), *Empowerment w pracy socjalnej...*, s. 28.

Ruchy użytkowników usług, poczynawszy od ruchu osób niepełnosprawnych, poddawały teorii pracy socjalnej najbardziej długotrwałemu atakowi. Beresford wskazuje na okres pomiędzy końcem lat 60. a 80. XX w. jako czas wyłaniania się różnych organizacji i ruchów użytkowników usług, które w ten sposób okazywały niezadowolenie z otrzymywanego wsparcia. Wymienia organizacje zrzeszające osoby niepełnosprawne, użytkowników usług opieki psychiatrycznej, osoby mające trudności w nauce, osoby starsze i nosiciele wirusa HIV/AIDS, a wśród nich – ruch podopiecznych instytucji opiekuńczo-wychowawczych. „Ich istotą była raczej walka o prawa niż o pomoc społeczną. Rozwinęły one swoje własne kultury organizacyjne, idee, teorie, metody walki i działań kolektywnych. Zaczęły też wpływać na politykę i myślenie w szerszym zakresie”⁵⁴.

Ruchy użytkowników „reprezentują zdeterminowane starania ludzi, by mówić i działać w swoim imieniu, by się samo-organizować i rozwijać idee, sposoby pracy i własne kultury, by osiągać cele, które sami sobie wyznaczają”⁵⁵.

Zrzeszenia te, dostrzegając związek pomiędzy badaniami nurtu tradycyjnego a niedostosowaniem usług do potrzeb ich użytkowników, włączyły się aktywnie w badania głównego nurtu, a przede wszystkim rozwinęły swoje badania, tj. badania własne użytkowników. Badania zaczęli prowadzić: użytkownicy usług opieki psychiatrycznej, ludzie starsi, ludzie z trudnościami w uczeniu się, z problemem alkoholowym bądź narkotykowym itd.⁵⁶, a więc te kategorie osób, o których z reguły wypowiadają się zewnątrzni eksperci. Wkład ruchów użytkowników w rzecznictwo i upewnocnienie grup marginalizowanych jest nieoceniony. Nadmienimy tylko, że w Wielkiej Brytanii projekty badawcze o charakterze partycypacyjnym są traktowane priorytetowo w ustalaniu zarówno budżetów badawczych, jak i warunków przychylności dla określonych zmian legislacyjnych w obszarze opieki i pracy socjalnej⁵⁷.

⁵⁴ M. Oliver, C. Barnes, *Disability studies. Disabled people and the struggle for inclusion*, „British Journal of Sociology of Education” 2010, vol. 31, no. 5, za: P. Beresford, *Upewnocniająca wiedza...*, s. 29.

⁵⁵ A. Lent, *British Social Movements Since 1945: Sex, Colour, Peace and Power*, Macmillan Palgrave, Basingstoke 2002, za: P. Beresford, *Upewnocniająca wiedza...*, s. 29.

⁵⁶ P. Beresford, S. Croft, *User Controlled Research: Scoping Review*, National Institute for Health Research (NIHR), School for Social Care Research, London School of Economics, London 2012.

⁵⁷ J. Berghold, S. Thomas, *Participatory research methods...*

4.5. Proces badania partycypacyjnego z wychowankami MOS i MOW

Dbłość o potencjał upelnomocnienia i rzecznictwa w proponowanym badaniu partycypacyjnym z grupą oddolnie zaktywizowanych wychowanków instytucji MOS i MOW wyznaczyła jego ramy ogólne. Zważywszy na kluczowe znaczenie niezależności konstruowanego procesu od instytucji, moment zwerbowania przez badacza-inicjatora grupy wychowanków z różnych placówek byłby momentem przeniesienia siedziby badania na uniwersytet bądź w inne neutralne miejsce. Grupa powinna składać się najwyżej z kilkunastu osób.

Pierwszą fazą po zwerbowaniu potencjalnych uczestników byłoby utworzenie zespołu. Faza ta obejmowałaby:

- wyjaśnienie zamiaru badawczego przez badacza (inicjatora) i doprowadzenie do wspólnego sposobu jego rozumienia przez uczestników badania (współbadaczy); ustalenie norm komunikacji wewnątrz zespołu, zarysowanie planu i sposobów oceny;

- powołanie zespołu doradczego, którego zdaniem byłaby pomoc w analizie materiału, dystansowanie zaangażowanego badacza, pomoc w podejmowaniu decyzji:

- metodologicznych, gdyż wstępne ramy badania są w badaniu partycypacyjnym uszczegóławiane, podlegają doprecyzowaniom, zależnie od odkrywanych problemów badawczych,
- relacyjnych, gdyż konstytuujący się zespół staje się poniekąd nowym bytem społecznym, którego kluczową warstwą są właśnie relacje wewnątrz grupy, jak i zmiany w relacjach jej członków w instytucjach.

Faza druga obejmowałaby opisane wcześniej dyskusje grupowe wychowanków (wyżej oznaczone jako c). W zależności od oceny jakości komunikacji grupowej, dyskusja może być inicjowana pytaniami ogólnymi, dotyczącymi problemów czy doświadczeń trudnych w roli wychowanka MOS i/lub MOW, czy też przedstawieniem młodzieży problemów zdefiniowanych w diagnozie⁵⁸. Inicjowana dyskusja nie tylko zweryfikowałaby trafność hipotez stanowiących efekt prezentowanej diagnozy, ale wzbogaciłaby wiedzę o problemach poprzez odkrycie ich wariantywnego zróżnicowania. Kolejne spotkania miałyby podobny przebieg. Zaczynałyby się od walidacji komunikatywnej, czyli zweryfikowania trafności tez wypracowanych przez badacza prowadzącego grupę w oparciu o dyskusję na poprzednim spotkaniu,

⁵⁸ Warto byłoby rozważyć, czy grupa rzecznictwa ma się składać z wychowanków obu typów instytucji, czy – zważywszy na inne cele założone – powinny być stworzone dwie odrębne grupy.

a później następowałoby zainicjowanie nowej dyskusji wokół innego problemu.

Podczas fazy trzeciej – wyboru problemów – uczestnicy zadecydowaliby, które z problemów są dla nich najważniejsze i powinny stać się przedmiotem ich rzecznictwa. Uwiarygodnieniu selekcji, a więc weryfikacji ważności problemów dla innych wychowanków, służyłaby ankieta zaprojektowana wspólnie przez uczestników i towarzyszącego im badacza, przeprowadzona wśród kolegów z rodzimych instytucji oraz opracowana przez członków grupy rzecznictwa.

Faza czwarta obejmowałaby nie tylko przygotowanie własnego badania, jego przebieg, analizę i zespołową interpretację, ale uprzednie wprowadzenie uczestników w podstawowy warsztat metodologiczny.

Faza piąta natomiast to dyskusja nad pożądanymi kierunkami zmian w instytucjach oraz przygotowanie do fazy finalnej – przedstawienia wyników ankiety w różnych gremiach: w instytucji rodzinnej, na seminarium z udziałem wszystkich lokalnych sygnatariuszy instytucji socjoterapeutycznych i resocjalizacyjnych, na konferencjach naukowych czy wystąpieniach medialnych.

Faza szósta obejmowałaby rzecznictwo grupy na rzecz zmian w instytucjach MOS i MOW w środowiskach, których przykłady podano powyżej. Zakładane są inne możliwości popularyzacji wyników pracy grupy, jak np. wspólna publikacja naukowa przygotowana wraz z badaczem inicjującym grupę rzecznictwa.

Ostatnia faza służyłaby ewaluacji i – ewentualnie – zdefiniowaniu dalszych celów wspólnego działania w podobnej formie grupowej.

5. Podsumowanie

Przedstawione w artykule perspektywy teoretyczne oraz propozycje działań mogą wydawać się radykalne – i pewnie takie są. Zainicjowanie prawdziwego wewnętrznego dialogu, który przez wiele lat nie był podejmowany lub przybierał zrytualizowane formy sprawozdań i prezentacji, nie jest zadaniem prostym i właśnie dlatego wymaga niecodziennych sposobów działania. Jeszcze trudniejsze jest autentyczne upelnomocnienie tych, którzy chyba nigdy w historii instytucji korekcyjno-resocjalizacyjnych nie mieli głosu we własnej sprawie.

Obecne trendy związane z demokratyzacją przestrzeni społecznej oraz promocją świadomości obywatelskiej, wspierane przez Unię Europejską, na pozór zdają się sprzyjać proponowanym zmianom. Niestety, jak pokazuje praktyka, opisane tendencje często owocują zrytualizowanymi i fasadowymi aplikacjami najbardziej nośnych haseł, umożliwiających

raczej skuteczne pozyskiwanie środków niż realne zmiany⁵⁹. Podobnie sama idea upelnomocnienia czy partycypacyjnych badań w działaniu – jak każda idea emancypacyjna – może być sposobem wyrównywania społecznych szans, przekształceń instytucjonalno-systemowych i konstruowania wspólnego społeczeństwa, ale też bardziej zaawansowaną formą kontroli i w efekcie wysublimowanym wariantem jeszcze bardziej rozproszonej i ukrytej władzy⁶⁰.

Wszystkie wspomniane trudności i słabości nie mogą jednak usprawiedliwiać braku jakiegokolwiek działania, a podejmowanie wątków samokrytycznych ma jedynie zabezpieczać przed zbyt ortodoksyjną aplikacją jakiegokolwiek, nawet najbardziej słusznej perspektywy. Zmiany są nieuniknione, ważne jednak, by zachodziły realnie i z uwzględnieniem wszystkich partnerów społecznych, a w szczególności tych najsłabszych i marginalizowanych. Owo „uwzględnienie” oznacza wzięcie pod uwagę faktu, że mogą oni mieć odmienne zdanie, w tym odmienne od przedstawionego w niniejszym tekście.

Bibliografia

- Askheim O. P., *Empowerment as guidance for professional social work: An act of balancing on a slack rope*, „European Journal of Social Work” 2003, vol. 6, no. 3.
- Beresford P., *Upelnomocniajaca wiedza dla upelnomocniajacej pracy socjalnej (Empowering Knowledge for Empowering Social)*, [w:] A. Gulczyńska, M. Granosik (red.), *Empowerment w pracy socjalnej: praktyka i badania partycypacyjne*, seria: Nowa Praca Socjalna, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2014.
- Beresford P., Croft S., *User Controlled Research: Scoping Review*, National Institute for Health Research (NIHR), School for Social Care Research, London School of Economics, London 2012.
- Berghold J., Thomas S., *Participatory research methods: A methodological approach in motion*, „Forum Qualitative Social Research” 2012, vol. 13, no. 1 (January), art. 30.
- Bernasiewicz M., *Interakcjonizm symboliczny w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*, Impuls, Kraków 2011.
- Bohnsack R., *Documentary method and group discussions*, [w:] R. Bohnsack, N. Pfaff, W. Weller (red.), *Qualitative analysis and documentary method in international educational research*, Budrich-Verlag, Opladen 2010.
- Bohnsack R., *Gruppendiskussion*, [w:] U. Flick, E. von Kardorff, I. Steinke (red.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbek 2000.

⁵⁹ Por. M. Granosik, *Europeanization of social work: Some discursive side-effects in Poland*, [w:] J. Csoba, F. Hamburger, G. Graßhoff (red.), *Soziale Arbeit in Europa. Diskurse der Sozialarbeit, Europäisierung, soziale Bewegungen und Sozialstaat*, Wochenschau Verlag, Schwalbach 2014, s. 264–280.

⁶⁰ Por. M. Granosik, *Discursive participation of social work research – a critical perspective*, [w:] D. Paturel (red.), *Recherche en travail social: les approches participatives*, Champ Social, Nîmes 2014, s. 116–132.

- Bohnsack R., *Metoda dokumentarna – od koniunktywnego zrozumienia do socjogenetycznej interpretacji*, [w:] S. Krzychała (red.), *Społeczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*, Wyd. Naukowe DSW, Wrocław 2004.
- Chomczyński P., *Działania wychowanków schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.
- Davies M., *Social Work with Children and Families*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2012.
- Denzin N., *Interpretive Interactionism*, Sage, Newbury Park CA 1989.
- Fals-Borda O., Rahman M. A., *Action and Knowledge: Breaking the Monopoly with Participatory Action Research*, Intermediate Technology Pubs/Apex Press, New York 1991.
- Goffman E., *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Granosik M., *Discursive participation of social work research – a critical perspective*, [w:] D. Paturel (red.), *Recherche en travail social: les approches participatives*, Champ Social, Nimes 2014.
- Granosik M., *Europeanization of social work: Some discursive side-effects in Poland*, [w:] J. Csoba, F. Hamburger, G. Graßhoff (red.), *Soziale Arbeit in Europa. Diskurse der Sozialarbeit, Europäisierung, soziale Bewegungen und Sozialstaat*, Wochenschau Verlag, Schwalbach 2014.
- Granosik M., Gulczyńska A., Szczepanik R., *Klimat społeczny instytucji wychowawczych i jego uwarunkowania. Perspektywa pracowników i wychowanków młodzieżowych ośrodków wychowawczych (MOW) i socjoterapii (MOS)*, [w:] J. E. Kowalska (red.), *Zapobieganie wykluczeniu z systemu edukacji dzieci i młodzieży nieprzystosowanej społecznie. Perspektywa pedagogiczna*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.
- Granosik M., Gulczyńska A., Szczepanik R., *Raport pt. Klimat społeczny instytucji wychowawczych i jego uwarunkowania. Perspektywa pracowników i wychowanków młodzieżowych ośrodków wychowawczych (MOW) i socjoterapii (MOS) w ramach projektu: Terapia przez rozwój, realizowanego na Wydziale Nauk o Wychowaniu, 2014 – projekt finansowany przez Europejski Fundusz Społeczny w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Poddziałanie 9.1.2.*
- Gulczyńska A., Granosik M. (red.), *Empowerment w pracy socjalnej: praktyka i badania partycypacyjne*, seria: Nowa Praca Socjalna, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2014.
- Gulczyńska A., *Model radykalnej pracy socjalnej – analiza na podstawie badań nad wrastaniem społecznym nastoletniej młodzieży w wielkomiejskim środowisku życia*, [w:] E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2006.
- Howe D., *Attachment Across the Lifecourse: A Brief Introduction*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2011.
- Kemmis S., Taggart R., *Participatory action research. Communicative action and the public sphere*, [w:] N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research*, Sage, Thousand Oaks CA 2005.
- Konopczyński M., *Kryzys resocjalizacji czy(li) sukces działań pozornych. Refleksje wokół polskiej rzeczywistości resocjalizacyjnej*, Wyd. Pedagogium, Warszawa 2013.
- Konopczyński M., *Metody twórczej resocjalizacji*, PWN, Warszawa 2007.
- Konopczyński M., *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, Impuls, Kraków 2014.
- Konopczyński M., *Współczesne kierunki zmian w teorii i praktyce resocjalizacyjnej. Twórcza resocjalizacja – od korekcji do rozwoju*, „Probacja” 2009, nr 1.

- Krzychała S., Zamorska B., *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wyd. Naukowe DSW, Wrocław 2008.
- Lent A., *British Social Movements Since 1945: Sex, Colour, Peace and Power*, Macmillan Palgrave, Basingstoke 2002.
- Lepalczyk I., Marynowicz-Hetka E., *Helena Radlińska (1879-1954) - Poland: A portrait of the person and researcher, teacher and social activist*, „European Journal of Social Work” 2001, vol. 4, no. 2.
- Mannheim K., *Strukturen des Denkens*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1980 [ang. tłum. *Structures of Thinking*, London 1982].
- Oliver M., *Social Work With Disabled People*, Macmillan, Basingstoke 1983.
- Oliver M., Barnes C., *Disability studies. Disabled people and the struggle for inclusion*, „British Journal of Sociology of Education” 2010, vol. 31, no. 5.
- Payne M., *Modern Social Work Theory*, Macmillan, Basingstoke 1991.
- Pospiszyl K., *Resocjalizacja. Teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływań*, PWN, Warszawa 1998.
- Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1961.
- Rissel C., *Empowerment: the holy grail of health promotion?*, „Health Promotion International” 1994, no. 9.
- Sarup M., *Identity, Culture and the Postmodern World*, The University of Georgia Press, Athens 1996.
- Staniaszek M., *Klimat społeczny młodzieżowych ośrodków wychowawczych w Polsce. Studium resocjalizacyjne*, niepublikowana praca doktorska, Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2013.
- Szmagański J., *Metody pracy socjalnej w kontekście funkcji prakseologicznej pedagogiki społecznej*, [w:] E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 1, PWN, Warszawa 2006.
- Urban B., *Zmiana tożsamości i destygmatyzacja przestępcy w procesie instytucjonalnej resocjalizacji jako warunek readaptacji społecznej*, [w:] Z. Jasiński, D. Widelak (red.), *W poszukiwaniu optymalnego modelu więzienia resocjalizującego. Studia i rozprawy z pedagogiki resocjalizacyjnej*, t. 3, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2010.
- Urban B. (red.), *Aktualne osiągnięcia w naukach społecznych a teoria i praktyka resocjalizacyjna*, Wyd. Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kard. Augusta Hlonda, Mysłowice 2010.
- Wallerstein N., *Powerlessness, empowerment and health: Implications for health promotion programs*, „American Journal of Health Promotion” 1992, no. 6.
- Williams L., Labonte R., O'Brien M., *Upełnomocniające działanie społeczne poprzez tworzenie narracji kultury i tożsamości*, [w:] A. Gulczyńska, M. Granosik (red.), *Empowerment w pracy socjalnej: praktyka i badania partycypacyjne*, seria: Nowa Praca Socjalna, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2014.